ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX (Directora)

ESCRITURA y PRODUCCIÓN de CONOCIMIENTO en las CARRERAS de POSGRADO

Nicolás Bermúdez / Paula Carlino / Gerardo del Rosal
Mariana di Stefano / Cecilia Hidalgo / Silvia Kiczkovsky
Angelita Martínez / Ann Montemayor-Borsinger
Virginia Passarella / Cecilia Pereira / Karina Savio
Graciana Vázquez Villanueva / María Alejandra Vitale

Santiago Arcos editor / INSTRUMENTOS

ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX
[Directora]

Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado

Nicolás Bermúdez
Paula Carlino
Gerardo del Rosal
Mariana di Stefano
Cecilia Hidalgo
Silvia Kiczkovsky
Angelita Martínez
Ann Montemayor-Borsinger
Virginia Passarella
Cecilia Pereira
Karina Savio
Graciana Vázquez Villanueva
María Alejandra Vitale

Narvaja de Arnoux, Elvira
Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado / Elvira Narvaja de Arnoux; dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux. - 1a ed. - Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009.
288 p.; 23x15 cm. - (Instrumentos. Análisis del discurso; 6 / Choi Domin)

ISBN 978-987-1240-37-1

1. Análisis del Discurso. I. Narvaja de Arnoux, Elvira, dir. II. Título
CDD 809.5

Santiago Arcos editor

Colección Instrumentos

Dirección Editorial:
Miguel A. Villafañe

Editor:
Domin Choi

Diseño:
Cubierta: Ana Armendariz
Interiores: Gustavo Bize (gustavo.bize@infovia.com.ar)

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2009 Santiago Arcos editor
Puan 481 - 1er Piso (1406) Buenos Aires
E-mail: santiagoarcoseditor@uolsinectis.com.ar

Print ISBN: 987-987-1240-37-1

Edición digital © 2021 por Elvira Narvaja de Arnoux. Esta obra está autorizada bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0.

Edición digital producida por The WAC Clearinghouse (wac.colostate.edu)

ISBN: 978-1-64215-119-0 (pdf)

DOI: 10.37514/INT-B.2021.1190 (pdf)

Índice

Presentación • *Elvira Narvaja de Arnoux* 3

Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado • *Gerardo del Rosal* 11

Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado • *Nicolás Bermúdez* 34

Encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de Posgrado" administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006) • *Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella* 62

Tesistas y directores: una relación compleja e irregular • *Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella* 74

La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales • *Mariana di Stefano* 84

La monografía: una perspectiva conceptual • *Silvia Kiczkovsky* 103

La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario • *María Alejandra Vitale* 121

Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis • *Elvira Narvaja de Arnoux* 138

Una ardua construcción de identidades enunciativas: memoria profesional y saber • *Graciana Vázquez Villanueva* 163

La tesis de posgrado en ciencias "duras" desde una perspectiva sistémico-funcional • *Ann Montemayor-Borsinger* 185

Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso • *M. C. Pereira y M. di Stefano* 203

Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado • *Paula Carlino* 220

Sobre la *defensa de tesis* y las estrategias discursivas en el campo de las ciencias físicas • *Karina Savio* 240

Seminario de Tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático • *Angelita Martínez* 259

Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado

Presentación

Este libro colectivo es resultado de las investigaciones realizadas en el marco del Proyecto *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*[1], que da nombre al volumen. Todos los autores —salvo Gerardo del Rosal, responsable de la Sede Mexicana de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, y Silvia Kiczkovsky, docente de dicha sede— son miembros del equipo que ha desarrollado el proyecto referido. Debemos destacar que la Sede Argentina de la Cátedra se ha interesado tempranamente por la problemática de la escritura en los posgrados ya que muchos de sus integrantes son no solo directores de tesistas sino también coordinadores de seminarios y talleres de tesis en carreras que recorren un amplio espectro: entre otras, lectura y escritura, psicología educacional, salud pública, administración cultural, crítica de arte, física, formación de formadores, análisis del discurso. A la vez que orientan a especialistas, maestrandos o doctorandos, elaboran colectivamente estrategias que permiten mejorar el desempeño escrito de los estudiantes de posgrado y asesoran a otros coordinadores de espacios pedagógicos semejantes. Esto los ha impulsado a desarrollar una línea de investigación amplia que se interroga por las modalidades de los trabajos requeridos —tanto parciales como finales— según el tipo de posgrado y el área disciplinar; la cadena genérica en la que esos trabajos se inscriben y las reformulaciones a las que da lugar (incluso el paso de tesis a libro); las dificultades que los estudiantes enfrentan en la elaboración del texto que cierra el cursado de las carreras y las representaciones que de éste tienen. Miembros del equipo han indagado también en las estrategias pedagógicas que se implementan en los posgrados para apoyar la escritura y en el dispositivo de defensa de tesis según los diferentes campos. Estas investigaciones tienden, especialmente, a desarrollar un instrumental pedagógico destinado a apoyar la escritura de los estudiantes en los seminarios y talleres de tesis. Tanto las investigaciones como las prácticas pedagógicas parten de la importancia de la escritura en la activación de operaciones intelectuales y en el logro de un mejor desempeño académico oral. Asimismo, se apoyan en el convencimiento de que el análisis de los fenómenos discursivos involucrados en la redacción de los textos exigidos por el

(1) El proyecto, PICT E-14184, se ha desarrollado dentro de la programación 2004-2007 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la República Argentina. El subsidio otorgado nos ha permitido realizar la presente publicación.

posgrado incide en la producción de conocimientos propios de este nivel al mismo tiempo que facilita el ingreso pleno a las comunidades discursivas científicas.

Desde una perspectiva etnográfica, Claudine Dardy[2] destaca los aprendizajes culturales que debe hacer el que ingresa a una carrera de posgrado y acentúa la importancia de la socialización en ese marco, que implica diversas formas del saber-hacer que se exponen en gestos, formas de comportamiento y, sobre todo, en textos escritos. El estudiante debe dar, en particular, los pasos necesarios que lo lleven de consumidor a productor de conocimientos, de lector de publicaciones de otros a autor que argumenta a favor de su tesis, resultado de su propia investigación. Este proceso le permite constituirse como miembro pleno de una *comunidad discursiva*, es decir, de una comunidad vinculada a una institución y que se organiza alrededor de la producción de ciertos tipos de textos. Dominique Maingueneau[3] señala, al referirse a las comunidades científicas, que son productoras de géneros de discurso *cerrados*, géneros que son accesibles esencialmente a sus miembros. En los discursos *cerrados* el conjunto de los productores y el conjunto de los receptores tienden a coincidir, cuantitativa y cualitativamente: situación característica de la mayoría de los escritos académicos, cuyo público es de hecho el grupo de aquellos que escriben textos del mismo tipo.

Siguiendo los descriptores que Jean Claude Beacco[4] establece como aquellos que permiten la caracterización de una comunidad discursiva, podemos señalar que la comunidad discursiva productora de conocimientos en un área específica, a la cual ingresará el estudiante, es un espacio social caracterizado por la indagación de determinados temas, definidos institucionalmente aunque en la mayoría de los casos no de manera explícita; la circulación de ciertos géneros (ponencias, artículos, conferencias, presentaciones en ateneos); los rituales de legitimación de los productores de textos (referatos, reseñas, inclusión en colecciones, citas); las instancias institucionales de evaluación (defensas, concursos, premios); la condición de acceso a los materiales, las formas de procesarlos, los mecanismos de verificación, las formas de evaluar o de remitir a fuentes; los modos de interpretar los textos e incluso la decisión respecto de cuáles son los textos objeto de interpretación; las "cadenas genéricas" que admite o estimula, es decir, aquellas "elaboraciones sucesivas de una

(2) Dardy, Claudine (2002), "Un rite d'aujourd'hui", primera parte de *Un genre universitaire. Le rapport de soutenance de thèse,* Lille, Septentrion.

(3) Maingueneau, Dominique (2002), "Analysis of an academic genre", *Discourses Studies,* Vol. 4, nº 1, 319-342.

(4) Beacco, Jean-Claude (2004), "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif", *Langages,* 153, 109-119.

misma 'materia semántica' que se efectúan bajo formas genéricas distintas" (el paso de monografía a ponencia, por ejemplo).

Las carreras de posgrado constituyen una comunidad de tránsito, una instancia pedagógica universitaria que da las herramientas y autoriza el paso a la comunidad discursiva científica en un determinado campo del conocimiento. En este libro, Nicolás Bermúdez analiza la comunidad discursiva de posgrado atendiendo a los aspectos institucionales y a las tradiciones disciplinarias y aborda la construcción de identidades enunciativas en tres géneros: monografía, ponencia y trabajo final de carrera de especialización. Gerardo del Rosal, por su parte, considera las comunidades científicas como dominios letrados, es decir, "universos en los que las posibilidades de manejar los modos escriturales constituyen los recursos indispensables para la adquisición de la ciudadanía investigativa".

Debemos destacar que los posgrados se han multiplicado en los últimos años ya que un número cada vez mayor de graduados —sensibles a los requerimientos sociales de una preparación que atienda a los avances en diversos campos y los habilite para los vínculos interdisciplinarios y las adecuaciones rápidas a nuevas realidades— cursan especializaciones, maestrías y doctorados. En relación con las Maestrías, en particular, se ha aumentado notablemente la oferta; y las Especializaciones y los Doctorados se han diversificado. Las especializaciones se han extendido a carreras que habitualmente no consideraban la necesidad de una formación sistemática posterior al título de grado y los doctorados se han abierto a los nuevos campos que se han ido constituyendo. Con el objetivo de elaborar un primer diagnóstico acerca de la situación actual y de los factores que intervienen en la producción de los escritos de posgrado, el equipo diseñó y administró con el apoyo de colegas pertenecientes a universidades nacionales del país y del extranjero[5], una encuesta cuyos resultados analizan Cecilia Hidalgo y Virginia Pasarella. En la exposición señalan tanto las características etarias y genéricas de los estudiantes, el tipo de universidades de las que provienen y su situación laboral, como las experiencias previas de investigación, el momento en que se encuentran del trabajo de tesis y las representaciones acerca de sus dificultades. Se detienen también en las complejas y diversas relaciones entre tesistas y directores y analizan las expectativas que los primeros tienen de los que deben orientar el trabajo de tesis.

(5) Agradecemos la colaboración de Lidia Aguirre, Silvia Carvallo y su equipo, Marcelo Casarín, María Cristina Dalmagro, Gerardo del Rosal, Camiño Noia, María Elena Hauy, Juanita Marinkovich, Susana Ortega de Hocevar, Giovanni Parodi, Mabel Pitkin, Silvia Sosa de Montyn, Bernardo Riffo Ocares y Magdalena Viramonte.

El cierre escrito que consagra que el estudiante ha completado la formación profesional y académica en el nivel de posgrado adopta diversas modalidades: desde la tesis y la tesina dominantes en las carreras mayores, que tienen una orientación académica, hasta proyectos fundamentados de intervención en algún campo —informes provenientes de trabajos en terreno o propuestas de programas de acción en algún ámbito— o memorias, en carreras con orientación más profesional. A esta última modalidad se refiere Graciana Vázquez, quien estudió los escritos finales exigidos en la Carrera de Especialización en Formación de Formadores. Aborda, así, el género "memoria profesional" indagando en el proceso de construcción de la identidad enunciativa, en los modos de legitimar la exposición de un saber vinculado a la experiencia propia y en las diversas tensiones que atraviesa este particular dispositivo pedagógico.

Los productos finales requeridos son escritos, aunque en ciertas áreas se puedan combinar con muestras o realizaciones en otros soportes. En los primeros dominan los discursos razonados, es decir, razonadamente encadenados que dan prueba de los fenómenos o aspectos que enuncian. Cuando estos escritos son tesis (que es, por otra parte, el resultado final al que tienden las carreras mayores) se considera que deben desplegar y demostrar una "tesis", en el sentido primero de propuesta teórica que sostiene el texto[6]. Estos trabajos tienen habitualmente una apreciable extensión y responden a los rasgos genéricos impuestos por la institución en un *continuum* que va de formatos más cerrados en ciencias duras a más abiertos en humanidades. Ann Borsinger analiza desde la perspectiva sistémico-funcional las características de las tesis doctorales en física. Partiendo del contexto de cultura y de situación, estudia las estructuras de organización textual utilizadas en las zonas iniciales y finales de las tesis.

Las tesis son, asimismo, textos sometidos a una lectura de especialistas y a una instancia de defensa pública. En la etapa de elaboración de las actas, los juicios apreciativos de los jurados atienden a aspectos diversos, algunos de los cuales tienen que ver con tradiciones académicas y disciplinares: amplitud de la investigación empírica, pertinencia del análisis, conocimiento de la bibliografía correspondiente al campo de investigación, interés de la contribución para la comunidad científica, originalidad de la tesis, apertura interdisciplinaria[7]. La aprobación del escrito final, particularmente cuando éste consiste en una tesis de posgrado, consagra al autor como investigador, capaz de una actividad con cierto grado

(6) Ducard, Dominique (2002: 100), "Représentations et énonciation", tercera parte de Un *genre universitaire. Le rapport de soutenance de thèse,* Lille, Septentrion.

(7) *Ibid.*, p. 104.

de autonomía en el campo científico. En los otros casos, como un profesional con un nivel alto de experticia. Karina Savio se refiere al espacio ritual de la defensa deteniéndose en las estrategias discursivas desplegadas por los tesistas en la Maestría en Ciencias Físicas y la Maestría en Física Médica, ambas cursadas en el Instituto Balseiro. Considera el *ethos* del enunciador en el juego entre disertante e investigador, la organización de la exposición y la representación dominante de discursividad científica. Elvira Arnoux, por su parte, esboza una propuesta pedagógica, el "simulacro", destinada a facilitar la elaboración de la defensa en las carreras humanísticas.

La elaboración tanto del escrito final como de los correspondientes a otras instancias de evaluación plantea una serie de problemas que se muestran en el bajo nivel de terminación de las carreras y en la excesiva prolongación del trabajo de tesis. En la medida en que este impone requerimientos discursivos vinculados con nuevos modos de pensar, analizar y argumentar el conocimiento, se ha visto la necesidad de atender pedagógicamente a esta instancia de los estudios. Gerardo del Rosal se centra en el posgrado como comunidad de aprendizaje, en la cual los procesos individuales de construcción de conocimientos son vinculados con los procesos comunitarios. Enfatiza, entonces, la dimensión sociocultural del letrismo académico y aborda los rasgos que lo definen enmarcando las propuestas pedagógicas en el modelo "aprender a leer / leer para aprender".

Así como las intervenciones pedagógicas van construyendo en las distintas etapas de la escolaridad andamiajes que sostienen la producción escrita, también en el nivel más alto del sistema educativo son necesarias para acompañar el proceso de producción de conocimientos y/o de afinamiento de las prácticas profesionales. Es así que las carreras de posgrado incluyen en su plan de estudios seminarios o talleres de escritura de tesis o comités de lectura previos a la constitución del jurado, o espacios tutoriales dedicados a esta problemática que colaboran con la actividad, imprescindible, de orientación que los directores realizan. En algunos casos, consideran módulos de metodología de la investigación. Angelita Martínez da sus lineamientos en relación con el campo lingüístico a partir del enfoque etnopragmático, cuyos conceptos centrales expone a la vez que describe los procedimientos de análisis y orienta en la escritura del artículo científico.

Cuando los estudiantes inician sus seminarios de tesis tienen un entrenamiento importante en el género "monografía". Sin embargo, este plantea dificultades significativas derivadas del complejo proceso de construcción del conocimiento, que están presentes también en las tesis. A ello se refiere Mariana di Stefano, quien focaliza la problemática de

aplicación de un cuerpo teórico a un caso. Identifica, así, a partir de las rupturas estilísticas y de coherencia textual las dificultades en la articulación de saberes. Silvia Kiczkovsky, por su parte, se interesa por el desarrollo conceptual de teorías científicas en los estudiantes y el proceso de construcción de redes. Al analizar dos monografías se interroga no solo acerca de los mecanismos cognitivos en juego sino también del papel del evaluador.

Los géneros abordados en los seminarios-talleres son, fundamentalmente, el proyecto de tesis, la tesis y la defensa de tesis, inscriptos a menudo en series de ejercicios de escritura que consideran algunos temas puntuales y que abrevan en los modos de semiotización propios de la comunidad académica. El proyecto de tesis es la cristalización de un proceso intenso y dificultoso que incluye la especificación de un tema, matriz de la futura tesis, y la definición de objetivos de investigación, la inscripción en un campo del conocimiento y la selección pertinente y jerarquizada de los antecedentes que va a tener en cuenta en el "estado de la cuestión", y los lineamientos centrales de la metodología que va a implementar. Lecturas y reescrituras con los tutores o en el marco del taller acompañan esta etapa inicial del trabajo de tesis. En ese sentido, Alejandra Vitale considera el proyecto de tesis mostrando la incidencia de las sucesivas reescrituras en el aprendizaje de un campo disciplinario y en la configuración de un sujeto productor de conocimientos en un ámbito nuevo. Paula Carlino aborda también el proyecto de tesis y señala la importancia de explorar los aspectos genéricos; a partir de su experiencia en talleres de tesis muestra la importancia de implementar como estrategia pedagógica el "diario de tesis" y evalúa el interés de la revisión entre pares.

La elaboración de la tesis impone al estudiante ajustes cada vez más rigurosos de la representación que tiene de ella. Cecilia Pereira y Mariana di Stefano abordan esas representaciones a través de las reescrituras del tramo de la "Introducción". Estas constituyen registros de las etapas por las que pasa el tesista y permiten reconocer los modos más adecuados de vinculación con la comunidad científica a la que destina el trabajo. Elvira Arnoux, por su parte, considera la escritura del capítulo de tesis y observa en los escritos de los estudiantes los problemas genéricos, las tensiones entre autonomía y remisión a un espacio textual mayor y entre discurso teórico y postura enunciativa, y los fenómenos asociados con la puntuación periférica.

Como señalamos al comienzo, las reflexiones que presentamos en este volumen surgen de las actividades realizadas como consejeros o directores de tesis o asesores de tutores de tesis y como coordinadores de seminarios y talleres de escritura de tesis. Están destinadas, funda-

mentalmente, a intervenir, a partir de las problemáticas precisas que constituyen los ejes de cada uno de los capítulos, en esos espacios pedagógicos cuya implementación es ineludible en las carreras actuales de posgrado.

Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado

Gerardo del Rosal

Universidad Autónoma de Puebla
Maestría en Ciencia del Lenguaje

> In the "postmodern" information society we are increasingly using semiotic models, interpreting even physical systems in terms of an exchange of meanings… This puts grammatics squarely in the centre of the stage; not just as theory of grammar, but as theory of knowledge... In this setting, grammatics means using grammar to think with: its context of operation is as a theory whereby our understanding of language may be brought to bear on phenomena of any kind. (Matthiessen, Christian and M.A.K. Halliday, 1997: 43)

En las propuestas de intervención pedagógica para desarrollar el letrismo en los niveles de posgrado suele encontrarse dos grandes tendencias: una primera, de carácter remedial, parte de la premisa de que los problemas que enfrentan los estudiantes de posgrado se deben a su deficiente preparación en los niveles previos, la segunda, en cambio, toma como punto de partida la idea de que se trata de nuevos requerimientos planteados por las condiciones propias de la interacción académica de estos niveles. Si bien la primera de estas consideraciones puede dar cuenta de algunos aspectos de la situación que nos ocupa, no permite enfrentar el reto de imaginar nuevas formas de intervención pedagógica. En la medida en que la segunda parece abrir más opciones, resulta conveniente revisar sus fundamentos.

Abordar el diseño de programas de mejoramiento de los procesos educativos en niveles de posgrado desde una perspectiva sociocultural (Bernstein, 1973, 1975, 1996; Bourdieu 1988, 1997, 1999) requiere centrar la atención en las transformaciones de las prácticas, de las perspectivas, de las actitudes, y de los roles involucrados en la configuración de las identidades que permiten la integración de nuevos miembros a las comunidades de especialistas o de investigadores. Una premisa básica de la perspectiva asumida sostiene que dichas transformaciones ocurren en y a través de recursos lingüísticos. Collins sintetiza esta concepción de la siguiente manera:

> language is conceptualized as a complex symbolic means through which knowledge is transmitted and transmuted, identities are constructed and expressed, and class legacies organized and imposed. (2000: 66)

Más aún, la naturaleza de los discursos así como las maneras de participar en ellos es lo que constituye a las prácticas de las comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001). De acuerdo con el modelo de aprendizaje esbozado por este autor,

> (s)i el aprendizaje supone la capacidad de negociar nuevos significados y de convertirse en una nueva persona, entonces también supone nuevas relaciones de identificación y de negociabilidad, nuevas formas de afiliación y de propiedad de significado y, por lo tanto, posiciones cambiantes dentro de las comunidades y economías de significado. (Wenger 2001:264)

Una comunidad de aprendizaje se desenvuelve, en consecuencia, en un espacio de transición entre las "economías de configuración de significaciones" de las comunidades disciplinares involucradas: las de las comunidades de aprendizaje previas de los estudiantes, las de las comunidades de prácticas de los docentes y las de la institución. Las posibilidades de negociación entre comunidades tan diversas como heterogéneas se abren o se cierran gracias al discurso.

La economía de significaciones de las comunidades de aprendizaje emerge en función de las posibilidades de negociación entre las prácticas dominantes y las periféricas. Dichas posibilidades dependen del grado de congruencia o de discrepancia entre los "dominios recontextualizantes" (Bernstein 1996), es decir, los dominios de prácticas disciplinares que constituyen el objetivo de la formación de posgrado, y los "dominios recontextualizados", o sea, los dominios de prácticas de los estudiantes constituidos a lo largo de su experiencia escolar. La conexión entre los estadios de desarrollo alcanzados y los estadios pretendidos requiere entretejer trayectorias discursivas que materialicen estos procesos de recontextualización.

En la medida en que dichos dominios están parcelados por las vías discursivas teórico-metodológicas por las que han transitado los participantes, la posibilidad de integrar eficazmente los distintos territorios requiere desarrollar la capacidad de rastrear las orientaciones y las interconexiones de dichas redes. Tomando como punto de partida los avances realizados en los estudios de redes complejas tanto en los dominios naturales como en los sociales (Barabási y Bonabeau, 2003), asumimos que las redes de conocimientos se van configurando en niveles jerárquicamente organizados. Una implicación de esta premisa es que los niveles de organización jerárquica deben estar reflejados topológicamente en el

nivel local de las interacciones de los componentes que constituyen a los discursos. De acuerdo con el modelo de mapas de tópicos (Pepper, 2002), en las redes disciplinares distinguimos los siguientes niveles: composiciones conceptuales, temas, tópicos y redes de tópicos.

De acuerdo con estos contextos, entendemos por letrismo un modelo del funcionamiento de los sistemas simbólicos, especialmente de la lengua escrita, en la conformación de comunidades profesionales y/o científicas. Este modelo estudia los procesos individuales de construcción de conocimientos disciplinares como parte de procesos comunitarios; los procesos de configuración, consolidación, modificación y transformación de los modos de entender subjetivos aparecen como regulados por los modelos convalidados por una comunidad. También centra la atención en el estudio de la incidencia de los procesos escriturales en la coconstrucción de sujeto y objeto de estudio, así como en la delineación de los perfiles identitarios en la medida en que regula la relación entre los miembros de las comunidades de investigadores y los aspirantes a ingresar en ellas.

A diferencia de la "alfabetización", que centra la atención en el desarrollo de la capacidad para vincular representaciones gráficas y representaciones mentales, el letrismo pone el énfasis en la naturaleza sociocultural de dichas representaciones y de los modos de interacción que favorecen. El letrismo académico abarca, por lo tanto, los modos de interacción de las comunidades académicas y científicas como dominios letrados, es decir, universos en los que las posibilidades de manejar los modos escriturales constituyen los recursos indispensables para la adquisición de la ciudadanía investigativa.

La noción de letrismo alude a esta naturaleza primordialmente verbal de los modos de conocer que llamamos *científicos* aunque puntualiza los que se realizan fundamentalmente a través del discurso escrito. El discurso no puede seguir planteándose en términos de vehículo de algo que existe independientemente de él; más bien se lo ve como la concreción material de un proceso abstracto. De ahí que, entonces, el manejo del discurso, ya sea en el proceso de la lectura o del escribir mismo, sea el modo de construir la ciencia. Para ponerlo de otra manera, el aprendizaje de la ciencia consiste en la enacción de los modos científicos de discursivizar la experiencia.

1. De la enseñanza de la lectura y la escritura al desarrollo de habilidades letrísticas

En los modos de manejar la enseñanza de la lectura y la escritura, una vez ocurrido el "cambio discursivo" en los modelos pedagógico y episte-

mológico, se puede apreciar un desarrollo que va de un primer momento en el que se trabajó en función de la diferenciación del discurso científico con respecto al "cotidiano", a un momento posterior en el cual se prestó atención a las diferencias entre las disciplinas: las características de los discurso disciplinares se convirtieron en el punto de partida de la formulación de metodologías; lo que intentamos en este trabajo, en cambio, se ubica en la diferenciación de los modelos disciplinares en función de los niveles educativos. En concreto, intentamos rastrear el funcionamiento de los sistemas simbólicos en la configuración de las comunidades de aprendizaje a nivel de posgrado. Para ello es preciso identificar los requerimientos de las prácticas de construcción, consolidación, modificación y sustitución de conocimientos característicos del posgrado. Desde esta perspectiva, nuestro objetivo puede reformularse de esta otra manera: ¿qué distingue a la interacción pedagógica en los niveles básicos de la de niveles medios, de la de niveles medio-superiores, y de la de niveles superiores? ¿Qué se quiere decir cuando se afirma que los modos de abordar una misma disciplina son diferentes en la licenciatura, en la maestría y el doctorado?

Puesto que estas reflexiones se encuadran en el marco de los modelos de letrismo, las habilidades de lectura y escritura se perciben como íntimamente vinculadas y en estrecha relación con otros modos de interacción. Por otra parte, en la medida en que son habilidades altamente sensibles a los contextos en los que operan, es más adecuado pensarlas en plural. No se trata de una habilidad general única que se ajusta a las distintas situaciones, sino de diferentes habilidades cuyo nivel de maduración depende de la experiencia que pueda alcanzar el sujeto en función de su contacto con los patrones socioculturales que las regulan. De esta manera resulta más comprensible que un mismo individuo que haya desarrollado la habilidad de leer textos de una disciplina particular a nivel de pre-grado no necesariamente pueda hacerlo adecuadamente a nivel de posgrado. No es cuestión de diferencias en niveles de "proficiencia", sino del entrecruce de modos de comprender, valorar y operar diferentes, es decir, de modos de adquirir experiencia que deben ser desarrollados de manera íntegra y no sólo con tratamientos de rehabilitación parciales. Más aún,

> the notion of curriculum literacies calls for a shift away from the use of "literacy" as synonymous with "fluency'" or a "knowledgeable state" to the conceptualization of literacies in terms of the integrating of reading, writing, listening, speaking, viewing, and critical thinking practices in recognizably appropriate subject-specific ways. (Wyatt-Smith y Cumming 2001:309)

Otro aspecto puesto de relieve por los enfoques socioculturales y que no debe descuidarse al momento de caracterizar los letrismos de pos-

grado es el relativo a los cambios en el estatus y en los roles de los sistemas culturales que intervienen en este nivel educativo. Una mayor horizontalidad de las relaciones entre profesor y estudiante, amplía los espacios de negociación entre los sistemas de intelección y valoración de los participantes. La negociación implica la contrastación de perspectivas, actitudes y, en consecuencia, de identidades. Así pues, las modificaciones en las relaciones entre los sistemas socioculturales que conviven en el microcosmos de un aula se actualizan a través de diferencias en los letrismos; los procesos de legitimación de perspectivas en conflicto ganan espacio y atención. El peso se traslada de los objetos de conocimiento a los sujetos y principios de construcción de conocimientos. De donde se desprende que en este nivel resulta vital el desarrollo de los mecanismos letrísticos que intervienen en la construcción y en la legitimación de perspectivas. El discurso pedagógico en estos niveles debiera reforzar las estrategias para tender puentes entre distintas maneras de experienciar, sacando provecho de las riquezas presentes en la diversidad sin inhibirlas.

De acuerdo con las nuevas tendencias acerca del desarrollo cognitivo, concebimos la negociación de conocimientos, actitudes y perspectivas en programas curriculares como secuencias de procesos de reorganizaciones de modelos (Demetriou y Raftopoulos, 1999). Si bien todo proceso de construcción de conocimientos implica el paso de un modo de conocer a otro, las diferencias apreciables en los conocimientos resultantes se explican en función de las características de las plataformas de conocimiento que sirven de punto de partida, de las características de los conocimientos con los cuales entran en contacto las plataformas de partida, y sobre todo de los modos de interacción que se pongan en acción. De acuerdo con la concepción reticular de estos modelos, las nuevas imágenes se van entretejiendo en diferentes planos dependiendo de los enlaces que se puedan y se quieran establecer entre las distintas fuentes de conocimiento. Las diferencias entre las retículas resultantes se miden en función de la complejidad y la densidad del entrelazamiento de los hilos de conocimientos. El grado de complejidad depende del número de hilos que se tome en consideración. Así, una de las dimensiones que distingue a la construcción de imágenes mentales del experto con respecto al lego es la mayor cantidad de fuentes entrelazadas. Otra diferencia tiene que ver con la densidad de los enlaces. El manejo de unos cuantos hilos hace que la retícula del lego quede más suelta y, en consecuencia, más fácilmente desenredable. La densidad y lo avanzado del tejido influyen en la ejecución de la cadena subsiguiente.

En el modelo del desarrollo cognitivo al estilo de Demetriou y Raftopoulos (1999), resulta muy sugerente la idea de que la generación de co-

nocimientos puede ser abordada como series de cambios de diferentes tipos. De acuerdo con las investigaciones de estos autores la complejidad de los cambios conceptuales varía dependiendo de los componentes puestos en juego. Así, las modificaciones en la organización de estructuras conceptuales resultan menos complicadas que los cambios en las relaciones entre distintas estructuras de un mismo nivel jerárquico, pero éstos, a su vez, implican menos trabajo que los cambios en los que es necesario introducir modificaciones en las vinculaciones entre niveles mentales de jerarquías distintas. En el marco de estos modelos cognitivistas, el desarrollo cognitivo se vincula a los tipos de procesamiento de información involucrados. Estos, a su vez, son clasificados en función de los tipos de representación activados durante el proceso.

La capacidad individual para entretejer imágenes distintas a partir de madejas relativamente idénticas, sin embargo, no se pone en juego de manera arbitraria. La creación de redes no responde exclusivamente a la necesidad de dar cuenta del mundo experienciado sino que está en función de las negociaciones que pueda o quiera realizarse con dichas retículas. En consecuencia, no da lo mismo entretejer de cualquier manera las madejas. Los requerimientos varían dependiendo del grado de institucionalización de las situaciones para las que se realiza el entretejido. Así, si bien en los niveles de pregrado de lo que se trata es de que los legos vayan adquiriendo la destreza en la ejecución de determinados modos de entrelazamiento para lograr patrones específicos; en el caso del posgrado la complejidad de la tarea aumenta porque se requiere que el aprendiz sea capaz de complementar la red de una disciplina mediante una retícula que empalme en el tejido ya existente. Ello implica la habilidad de entrelazar algunas hebras del lienzo ya existente con cadenas nuevas entretejidas con nuevas madejas. El hilador debe conocer los patrones que fueron empleados por otros en momentos previos, pero también debe idear cadenas nuevas que amplíen el lienzo para dar cuenta de los segmentos de la experiencia concreta o abstracta pretendidos.

Siguiendo la propuesta de Talmy (2000) para abordar los mecanismos mentales, podemos concebir las ciencias como sistemas de construcción de imágenes mentales constituidos por subsistemas de esquemas que regulan los procesos de estructuración de la experiencia, mediante la delimitación de los puntos de vista a adoptar, la especificación de los focos de atención y de la jerarquización de la pertinencia de los componentes a incluir, así como mediante la restricción de las posibilidades de vinculación entre los componentes dependiendo de los pesos y valores que pueda atribuírseles. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se percibe como secuencias de procesos de enacción de los esquemas de imágenes con

los cuales entra en contacto el individuo a través de la lengua. Dada su constitución verbal, bien podrían ser caracterizados como tipos específicos de "modelos cognitivos idealizados" en la medida en que en ellos es posible distinguir, en concordancia con la caracterización que de ellos formula Lakoff (1987: 68), los cuatro principios de configuración de espacios mentales: los principios de estructuración proposicional, los principios de esquematización de imágenes, los principios de mapeo metafórico y los principios de mapeo metonímico. Esta caracterización pone de manifiesto la intrincada imbricación de lengua y ciencia. El discurso es ante todo su modo de concretización. En la medida en que es resultado de complejos procesos de esquematización no puede ocurrir sino en el lenguaje. Pero como dichos procesos ocurren primordialmente a través de la lengua escrita podemos identificar a esta subclase como "modelos cognitivos letrísticos".

En el marco de estas consideraciones, los procesos de enseñanza aprendizaje pueden verse como procesos de reorganización de modelos cognitivos idealizados, es decir, como modificaciones de los modos intelectivo-apreciativos desarrollados a partir del contacto con las comunidades que pueblan los entornos inmediatos del sujeto para incorporar modos intelectivo-apreciativos desarrollados por comunidades diferentes de los entornos cotidianos. La escuela tiene como misión establecer puentes entre estos modelos de esquematización que de otra manera no entrarían en contacto. El proceso, sin embargo, no consiste en la traducción de un código a otro (Pozo y Gómez, 1998); no se trasvasa un mismo contenido a un recipiente distinto. El paso implica transformaciones metafóricas y metonímicas que hacen indispensable la presencia de una orientación que muestre las pautas para establecer los principios de configuración correspondientes.

Para caracterizar la enacción de los modelos cognitivos propios de las ciencias en el nivel de posgrado es preciso recordar la arquitectura jerárquica y multidimensional que se atribuye a la mente en algunas de las perspectivas de las ciencias cognitivas. Así, por ejemplo, Demetriou y Raftopoulos (1999) distinguen entre un sistema de procesamiento, un conjunto de sistemas de capacidades especializadas que organizan la comprensión de diferentes dominios de la realidad y del conocimiento, y un sistema hipercognitivo que monitorea y controla el funcionamiento de los otros sistemas. De acuerdo con este marco, los modelos cognitivos de las ciencias serían algunos de los sistemas de capacidades especializadas. Lo que caracterizaría la actividad mental en los niveles de posgrado tendría que ver con una mayor importancia concedida a los niveles hipercognitivos, esto es, al monitoreo de los modelos cognitivos idealizados, a la apreciación de sus ventajas y desventajas y a la consecuente atri-

bución de mayor pertinencia a uno o a algunos por encima de los otros. La identificación y valoración de los principios que regulan los puntos de vista, la atribución de pesos y valores a los componentes, así como aquellos que controlan la jerarquización y grado de pertinencia constituyen las habilidades más requeridas para enfrentar exitosamente las tareas propias del posgrado. A esto es a lo que llamaremos los sistemas apreciativos siguiendo a Martin, (1997, 2000), Martin y Rose (2003) White (2002, 2003) y Hood (2004).

Para complementar esta imagen de la construcción de modos de experienciación es conveniente considerar que la interpretación, es decir, la asignación de significaciones, puede ocurrir en diferentes niveles. Integrando la terminología del mapa de tópicos (Pepper, 2002), en un primer nivel reconocemos el entrelazamiento de conceptos a los que se asigna valor nuclear y conceptos a los que se atribuye el valor de asociados, lo que permite reorganizar las composiciones conceptuales. En un segundo nivel, la vinculación de composiciones conceptuales permite integrar temas. El entretejido de temas provenientes de documentos diversos hace emerger los tópicos, que constituyen el nivel terciario. El cuarto nivel aparece al entrelazar tópicos diferentes.

La posibilidad de entrelazar de varias maneras segmentos de estos distintos niveles de interpretación en momentos diferentes permite dar cuenta de la capacidad de cada individuo de configurar un modelo propio de lo experienciado; ello no significa, sin embargo, que los procesos de entrelazamiento ocurran de manera aleatoria. Los sistemas hipercognitivos que evalúan la pertinencia de las diferentes opciones responden a las condiciones situacionales, entre las cuales hay que resaltar los patrones privilegiados por las comunidades socioculturales.

> Because the mind is a pattern recognizer, and there are infinite ways to pattern features of the world, of necessity, though perhaps ironically, the mind is social (really cultural). It is social (cultural) in the sense that sociocultural practices and settings guide and norm the patterns in terms of which the learner thinks, acts, talks, values, and interacts. (Gee, 1999: 52)

Los modelos cognitivos que se materializan en un momento específico emergen constantemente en interacción con los modelos de contextualización puestos en escena; son, en consecuencia, modelos emergentes, interactivos y sensibles a los contextos. Si vinculamos lo planteado por la lingüística cognitiva con lo propuesto por la lingüística sistémico-funcional diremos que los patrones discursivos actualizados (Langacker, 2001) adquieren forma gracias las fusiones entre los registros seleccionados de entre las múltiples opciones ofrecidas por el contexto situacional, las cuales a su vez resultan de la elección realizada entre las posibilidades

que abren los géneros como parte de los contextos socioculturales (Martin 1992). Más aún, de acuerdo con Langacker (2001:144), la significación emerge gracias a y en función de las modificaciones que un hablante introduce en los esquemas (genéricos) que le sirven de fondo (*ground*) con miras a hacerlos pertinentes a los requerimientos del contexto situacional (del registro). La significación emerge, pues, gracias a los relieves moldeados sobre el trasfondo de significaciones de una comunidad. De ahí que para mejorar los niveles de construcción de significaciones el letrismo sustente la tesis de que no basta identificar los recursos a través de los cuales se construyen los relieves; si no se cuenta con el trasfondo de significaciones es imposible crear los relieves pertinentes.

> Unlike the better known theories of formal linguistics, social and functional linguistics regards our use of language as a socially and culturally contextualized meaning-making, in which language plays the part of a system of resources for meaningful verbal action. Concepts such as *register, genre,* and *semantic network* are used to establish connections between local contexts of situation (e.g. teacher and student social interaction, the expressed science content of a lesson episode), more global contexts of culture (expected teacher and student roles, canonical scientific discourses), and the lexical, grammatical, and discourse semantic properties of transcripts of actual classroom talk. (Lemke 2001)

El juego entre el apego a dichos esquemas y su modificación requiere un pulso magistral puesto que si la construcción enunciativa se apega demasiado a los esquemas de base sólo resultará una paráfrasis de lo que la comunidad ya compartía, pero si se aleja demasiado, corre el peligro de no brindar indicios suficientes acerca de las bases experienciales que se pretende poner en juego. La construcción de significaciones pertinentes depende de los grados de complementariedad que pueda implementar un sujeto en un momento determinado de acuerdo con lo requerido por la situación (del Rosal, 2005). Las modificaciones a los esquemas genéricos de base se implementan al cambiar los elementos puestos en el centro de la atención, al reorganizar las relaciones de sus componentes y al modificar las perspectivas desde las cuales se proyectan. La enacción de los modelos cognitivos de base distingue a la interpretación del experto de la del lego. Mientras el primero, en función de su amplia experiencia, cuenta con una base extensa que le permite establecer múltiples y variados vínculos, la falta de experiencia impide al lego hacer lo mismo. En consecuencia, uno de los principales objetivos de una pedagogía del letrismo a nivel de posgrado consiste en el desarrollo de la habilidad para reorganizar las bases semánticas convencionalizadas por una comunidad de expertos en función de sus 'hábitos' de interpretación y valoración; en otras palabras, debe promover

el desarrollo de la capacidad de moldear perspectivas personales a partir de las coincidencias y divergencias con las formas de percepción de miembros reconocidos de la comunidad. La relación entre los modelos cognitivo-genéricos de base no está libre de conflictos. Como bien advierte Lemke

> Our individual ways of living and making meaning are different according not only to which communities we have lived in, but according to which roles we chose or were assigned to by others — how we presented ourselves and how we were seen and treated by others. Because communities also organize themselves through conflict as well as through cooperation, we are often prevented from learning to see the world as some other members of our community see it; we may even be led to believe that ours is the only way of seeing or doing, or at least that it is the best way. (Lemke, 2001)

Así pues es importante descubrir cuáles son los modelos cognitivo-genéricos que entran en composición para delimitar y desactivar pedagógicamente los posibles puntos de conflicto en la medida en que cada uno de ellos posibilita la configuración de sólo algunos tipos de conocimientos (Hood, 2004; Maton, 2000; Bernstein, 1996, 2000; Halliday, 1993).

Las prácticas letrísticas son fundamentales en por los menos tres sentidos: primero porque establecen puentes entre los distintos modelos cognitivos genéricos, segundo porque es a través de ellas que es posible modificar los esquemas de base y en tercer lugar porque amplían o reducen las posibilidades de que los neófitos se integren a las comunidades de los especialistas (Gee, 1999).

Para una didáctica de las prácticas letrísticas, la concepción de la significación como un proceso de constante retroalimentación entre esquemas heurísticos básicos y propuestas de modificación tiene varias implicaciones trascendentes. Una de ellas está relacionada con lo que Bajtín caracterizó como la naturaleza heteroglósica de la significación:

> El significado lingüístico de un enunciado es comprendido sobre el trasfondo de la lengua, pero la significación concreta se comprende sobre el trasfondo de otras enunciaciones concretas... un trasfondo constituido por opiniones, puntos de vista y juicios de valor opuestos. (Bajtín, 1981: 281)

La significación de un texto no depende de sí mismo ni tampoco reside en sí mismo, sino de sus relaciones con otros discursos previos, contemporáneos y posteriores. Su inteligibilidad y valor varía en función de si se vincula con nódulos centrales de la red disciplinar o con nódulos periféricos. Así pues, un enfoque pedagógico que sólo contemple las di-

mensiones retóricas de las prácticas letrísticas, estará descuidando la función central de las mismas: la reorganización de los modelos explicativos de los objetos o situaciones de estudio. Una segunda implicación tiene que ver con la concepción de los contextos escolares.

> The *kinds of contexts* in relation to which we make sense of textual signs include *co-text* (other signs in the same text, nearby or more distant), *intertexts* (some other texts deemed relevant to the interpretation of this text), *situational contexts* in the immediate setting and how it is construed as a setting of some meaningful type by the community (especially for speech, but also for written texts), and *cultural contexts* (typical discourse patterns, genres, belief and value systems, social practices, activity-types, etc.) (Lemke, 2002).

Los sistemas educativos son sistemas de prácticas culturales interrelacionadas, no sistemas de individuos que interactúan por sí mismos. El espacio escolar está constituido por una gran variedad de modelos cognitivos genérico-discursivos, de modelos de registro y de hábitos intelectivo- apreciativos que requieren ser vinculados para que su reorganización sea posible. En la medida en que cada uno de los participantes —autor, profesor, estudiante— interviene desde su propia base de opciones, las prácticas letrísticas no pueden ser concebidas de manera homogénea. Su didáctica debe operar tomando en cuenta los diferentes puntos de partida de cada uno de los participantes, generando los soportes necesarios para que entren en contacto con las otras concepciones. De acuerdo con la perspectiva socio-ecológica sustentada por Lemke (2001) "lo importante al aprender o hacer ciencia son las tradiciones culturales socialmente aprendidas acerca de cuáles de los tipos de discursos y de representaciones son útiles y cómo se usan, mucho más que identificar los mecanismos mentales que se activan al hacerlo". Esto requiere que el participante cobre conciencia de sus propias prácticas y de las de las comunidades con las que interactúa. Guiadas por esta actitud reflexiva y por la consideración de los modos de operar de los miembros reconocidos de las comunidades disciplinares, es de suponerse que las capacidades autopoyéticas (Maturana y Varela, 1984) de los sistemas cognitivos individuales construyan los modelos cognitivos pretendidos. Garantizar la fluidez de los intercambios debe ser el objetivo central de una didáctica de los letrismos que favorezca el desarrollo de los socio-ecosistemas disciplinares. El modelo de intervención letrística debe tomar en cuenta las diferencias motivadas por la diversidad de los modelos cognitivo-letrísticos, pero también las discordancias generadas por las variedades de registros y por las tendencias de los sujetos participantes.

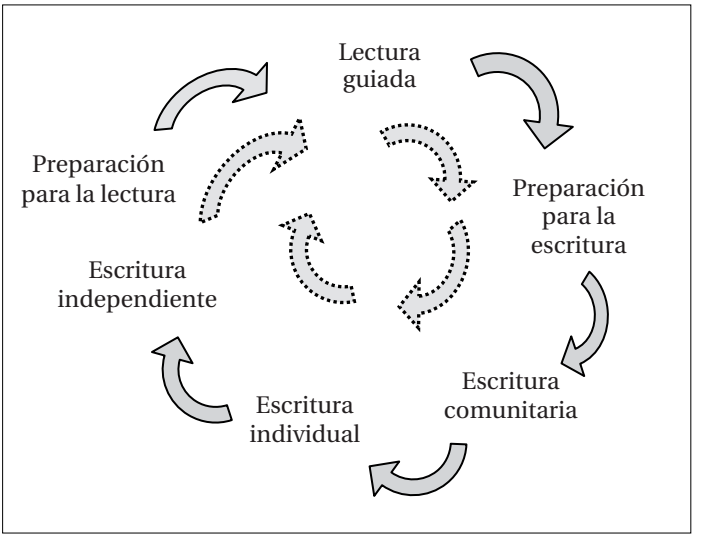
2. Aprender a leer para aprender

La pedagogía letrística requiere dejar atrás las tradiciones centradas en la enseñanza de modelos retóricos de escritura, puesto que presuponen que el discurso opera de manera totalmente independiente de la generación de conocimientos, y adoptar propuestas que promuevan el desarrollo de habilidades letrísticas como reguladoras de la reorganización de conocimientos. Una metodología de esta naturaleza implica la explotación de la naturaleza emergente, colaborativa, contextualizada y heteroglósica de la construcción de modelos cognitivos letrísticos.

Para idear una metodología letrística, no basta con determinar a través de qué tipos de discursos se construyen los conocimientos disciplinares, también es pertinente saber qué tipos de conocimientos permiten construir los diversos modelos genéricos. Puesto que el programa de "Learning to Read/Reading to Learn" (aprender a leer/leer para aprender) desarrollado por David Rose (2003) tiene sólidas bases en la teoría de los géneros discursivos (Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2003) aparece como un modelo a seguir.

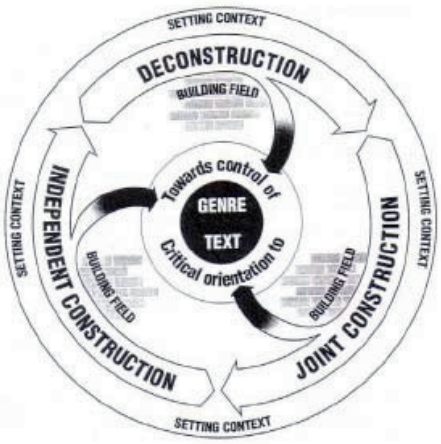
> *Learning to Read:Reading to Learn* is a literacy teaching program designed to enable all learners to read and write at levels appropriate to their age, grade and area of study. (Rose, 2006c)

Esta propuesta parte de la observación de que la razón por la cual la mayoría de los estudiantes que no tiene un desempeño adecuado en los entornos educativos formales radica en que desconoce las prácticas genéricas propias de las comunidades escolares. La solución que propone es tan sencilla como lógica: aprovechar las lecturas que tienen que hacer en sus programas curriculares para que descubran los modos adecuados de proceder en dichas situaciones. Esta metodología de intervención pedagógica es el resultado de más de veinte años de investigación realizada por una comunidad identificada con el nombre de "Escuela de Sydney" —aunque casi desde sus inicios su influencia y su tratamiento rebasó los límites de esa ciudad— de acuerdo con los principios de la teoría de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1975, 1993, 1994) y de una concepción neovigotzkiana de la intervención pedagógica como construcción de apoyos (*scaffolding*) que permiten el acceso a otras formas de conocimiento (Painter,1989,1996,1998). Dichas investigaciones han estado claramente orientadas a disminuir las desigualdades que enfrentan algunos grupos humanos en cuanto a las posibilidades de participar en las comunidades definidas a partir de letrismos tecnológicos o científicos y, con la finalidad de abrir mejores posibilidades de desenvolvimiento en los entornos académicos, han ideado formas de apoyo para el desarrollo de los géneros discursivos propios de los distintos niveles educativos.



Así, en la base de esta propuesta se encuentra el modelo de ciclos de enseñanza-aprendizaje propuesto por Rothery (1994 en Martin, 2006). De acuerdo con estos planteamientos, la mejoría en el manejo de los textos escolares está ligada a un mejor conocimiento de los modelos genéricos, por lo que es aconsejable que las prácticas pedagógicas incluyan la deconstrucción de los textos escritos por miembros reconocidos de las comunidades disciplinares a fin de identificar sus estrategias. Una vez identificadas, los aprendices deben ponerlas en práctica. A fin de promover el manejo controlado de las mismas, lo que se propone es que en primer lugar se realice una escritura comunitaria que abra la posibilidad de escuchar las apreciaciones de los otros miembros del grupo. En interacción con las valoraciones externas es de suponer que se reforzará la autoevaluación. Una vez que se ha abierto la posibilidad de reflexionar acerca de las ventajas y desventajas de las distintas versiones propuestas por los integrantes del grupo, se procede a la construcción individual de una versión a partir de las ya elaboradas en conjunto. Esto obliga al sujeto a establecer comparaciones entre las distintas versiones ofrecidas y otras que tiene la posibilidades de idear. Una de las grandes ventajas de este procedimiento es que introduce la práctica de la búsqueda de diferentes maneras de escribir algo, de evaluarlas en función del contexto y de seleccionar la más pertinente. Es decir, favorece la consolidación en la conciencia de los estrechos vínculos entre modos de expresión y modos de intelección. Permite ejercitar la reorganización expresiva como recurso para reorganizar los modelos cognitivos.

El modelo de Rose reorganiza el de Rothery orientando la atención hacia seis actividades específicas de la construcción de conocimientos. (Rose, 2006?c) La reorganización progresiva de los modelos cognitivos letrísticos se practica en la medida en que se toma en cuenta que las significaciones en los textos mismos están organizadas a través de secuencias de escenarios discursivos que se van modificando. Una lectura que centra la atención en los mecanismos que entrelazan las concepciones conceptuales para formar temas, los que vinculan los temas para constituir tópicos y éstos para entretejer redes de tópicos permite que el neófito descubra los procedimientos de que se sirven los expertos para construir los modelos cognitivos. Asimismo, la constatación de que dichas modificaciones se nutren de las perspectivas planteadas por otros miembros llevará al aprendiz a cobrar conciencia de que se trata de una tarea comunitaria. De igual manera, la observación de que las apreciaciones y las valoraciones manejadas en un texto están ancladas en los sistemas de valores de una comunidad disciplinar le ayuda a fortalecer la convicción de que se trata de una actividad realizada conforme a normas institucionales y culturales. Por último, al darse cuenta de que son los vínculos entre diferentes textos los que constituyen los modelos cognitivos genéricos de las disciplinas, el aprendiz cobra conciencia de la pertinencia y la necesidad de entrelazar sus propias concepciones con las de los miembros reconocidos de la comunidad y las maneras más apropiadas de hacerlo. La exploración de la heteroglosia de los textos considerados en los planes curriculares ayuda a configurar la conciencia crítica de que los valores a privilegiar son los de la disciplina y no los del cognoscente ni los del maestro.



• *La contextualización de la lectura*

De acuerdo con el modelo de "aprender a leer / leer para aprender" la aproximación a la lectura procede a partir de la reflexión acerca de los modelos cognitivo-genéricos de base y los del dominio cognitivo específico como punto de partida para dar lugar a construcciones de significaciones más reflexivas y críticas. La explicitación de las bases cognitivo-letrísticas sirve a dos propósitos fundamentales: cobrar conciencia de las bases cognitivo-letrísticas que pueden ser sujetas a reorganización para avanzar en la incorporación a la comunidad de especialistas y apreciar —en su doble sentido de observar y valorar— las incongruencias e incompatibilidades entre las concepciones propias y las de otros miembros de la comunidad.

Identificar con la mayor precisión posible el punto en el que se localiza el lector en el mapa de las disciplinas involucradas es el primer paso a dar para definir el rumbo y las estrategias a seguir para lograr los objetivos deseados. Para ello se puede utilizar el título y/o el resumen del texto que se ha elegido para esta práctica, así como la revisión del programa de la asignatura de la que forma parte, y del plan curricular de la carrera. Puesto que dicha información sólo la posee el lector mismo, nadie más puede llevar a cabo esta tarea. Pero como el proceso de ubicación se simplifica en la medida en que se cuente con puntos de referencia diversos, la verbalización de los diversos puntos de partida de los miembros de un grupo escolar ayudará a la delimitación de los puntos de referencia. La participación del maestro en esta etapa consiste en orientar las expresiones de los estudiantes en función de lo que plantea el texto que se va a abordar y del cual previamente ya hizo un análisis. El conocimiento de las formaciones temáticas, de las orientaciones apreciativas y de los vínculos heteroglósicos detectados en el texto debe ayudarle a dirigir la valoración de las distintas propuestas de bases de partida.

El trasfondo de las bases cognitivo-letrísticas se emplea constantemente como punto de referencia para apreciar las diferencias con las composiciones temáticas y tópicas propuestas en las distintas fases de los textos. De esta manera el lector puede estimar en cada etapa las modificaciones o cambios que requiera llevar a cabo para aproximarse a la configuración de modelos más acordes con los criterios y parámetros de las comunidades disciplinares.

La reflexión acerca de las características de los objetivos y los propósitos de la lectura, así como de su ubicación en el programa curricular obliga a que los estudiantes revisen diferentes maneras posibles de abordar la lectura y discutan acerca de la pertinencia de las mismas. A través de este tipo de prácticas el lector debe darse cuenta de que hay

diferentes maneras de leer y que éstas deben ser evaluadas a partir de los objetivos.

A fin de que el maestro pueda orientar la lectura de los estudiantes debe tener una imagen clara de los mecanismos y las estrategias puestas en juego en la configuración del texto. Para abordar sistemáticamente la revisión de los mecanismos textuales resulta conveniente hacerlo en función de su contribución a las tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual (Halliday 1994).

• *La lectura como interacción con el texto*

La deconstrucción de los procesos empleados para construir el modelo cognitivo propuesto por el autor del texto en consideración, implica la revisión de los mecanismos utilizados para configurar los tópicos y las redes de tópicos; es decir, requiere rastrear los vínculos implícitos que permiten la reorganización de los modelos conceptuales. Entre dichos procesos es preciso distinguir las estrategias empleadas para debilitar los modelos que se tomaron como punto de partida, las utilizadas para introducir modelos alternativos, las que permiten complementar, integrar o sustituir dichos modelos, y, finalmente, las estrategias para estabilizar los nuevos modelos propuestos.

En concordancia con lo expuesto en páginas anteriores acerca de las características de los procesos letrísticos en el nivel de posgrado, este tipo de actividades pedagógicas prestan más atención a la configuración de tópicos y de redes de tópicos que a la integración de temas y de sus composiciones conceptuales. La revisión de los niveles primarios de la configuración de significaciones está orientada a elicitar los esquemas de trasfondo a los que están ancladas las composiciones conceptuales así como los principios que regulan la distribución de fondos y figuras. De esta manera se evita la construcción de significaciones exclusivamente a partir de los indicios explícitos y se refuerza la configuración de criterios que regulen y orienten el rastreo de sus trasfondos implícitos. Puesto de otra manera, la interpretación de la versión seleccionada por el autor para aparecer en el papel puede ser perfilada con mayor claridad gracias a que los lectores la contrastan con algunas de las que pudieron haber sido desechadas. Esta actividad está orientada a reforzar la idea de que la lectura requiere la participación imaginativa del lector. Asimismo, permite que los lectores afinen su sensibilidad para distinguir los matices más sutiles que encarnan las diferentes versiones.

Para caracterizar las diferencias entre las versiones propuestas, Fauconnier y Turner aconsejan prestar atención a "los grados de especificidad atribuidos a los componentes, sus grados de delimitación, la fami-

liaridad de los espacios evocados, su grado de convencionalización y su arraigo en la experiencia" (2002: 103). Esta técnica permite que el estudiante cobre conciencia de que los recursos gramaticales son vitales para configurar entidades conceptuales de distinto rango. Así, puede descubrir por ejemplo que la presencia o ausencia de un artículo, la elección de un artículo definido o uno indefinido, la elección de un tiempo verbal determinado, etc. son los recursos de que disponemos para proyectar alguna entidad o algún proceso con distintos grados de concreción o de abstracción, con mayor cercanía o distanciamiento respecto de modelos de interpretación específicos y, en consecuencia, con mayor o menor accesibilidad desde modelos de interpretación diferentes.

> An entity is epistemically grounded when its location is specified relative to the speaker and hearer and their spheres of knowledge. For verbs, tense and mood ground an entity epistemically; for nouns, definite/indefinite specifications establish epistemic grounding (Langacker 1987:489).

Un análisis de esta naturaleza permite descubrir cómo operan los recursos gramaticales en la proyección de perspectivas, actitudes, apreciaciones con respecto a los temas y tópicos abordados, pero también los modos de interacción con otros miembros de la comunidad y las posibilidades de interacción que abre al lector.

El seguimiento reflexivo de la construcción de los modelos conceptuales a partir de modelos de base abre la posibilidad de reflexionar sobre sus procesos de reorganización: si sólo trata de fortalecer un modelo previo, o si trata de enriquecerlo integrando nuevos conceptos, reorganizando su estructura o modificándola, o si, por el contrario, trata de sustituirlo por uno nuevo. Es decir, abre la posibilidad de problematizar o incluso de cuestionar la posición del autor.

• *Preparación para la escritura (la toma de notas)*

Una vez actualizadas algunas de las posibilidades de interpretación de las fases del texto sujeto a consideración, la actividad subsiguiente está orientada a evaluar la pertinencia de las composiciones conceptuales identificadas en función de los planes curriculares, pero sobre todo de los propósitos a los que responde la lectura: tiene por objetivo que los estudiantes entren en contacto por primera vez con una perspectiva determinada, que la contrasten con otras, que consideren la posibilidad de integrarla o no a un marco teórico, que descubran modos de realizar una investigación, etc…

La pertinencia de que esta tarea sea realizada en grupo tiene que ver con las oportunidades que ofrece para que el estudiante se dé cuenta de

que las posibilidades de reorganización de las composiciones conceptuales pueden variar de un individuo a otro y que por lo mismo conviene tener claro que éstas deben ajustarse a los objetivos grupales, disciplinares e institucionales. De esta manera se abre la posibilidad de que emerja la conciencia de que la autorregulación cognitiva opera en los marcos de la heterorregulación.

Este proceso de tomar notas debe percibirse como una parte fundamental de la reorganización de los conocimientos. La selección de las composiciones conceptuales se lleva a cabo en función de los tipos de entrelazamiento que se pretenda realizar para configurar ciertos temas y para integrar tópicos. Esto requiere que no sólo se considere las posibilidades de vinculación lógica entre las composiciones conceptuales elegidas, sino su congruencia en cuanto a perspectivas, actitudes y apreciaciones. Por otra parte, también es preciso tomar en cuenta cuál es la perspectiva y la actitud que guía a quienes toman las notas; es decir, conviene hacer hincapié en que dicha tarea se realiza conforme a los grados de alineación o autonomía que hayan considerado pertinente adoptar.

La tarea del maestro en esta etapa consiste en orientar la participación del grupo para que no olvide que la tarea no consiste únicamente en reducir la extensión del texto, sino que se trata de obtener una comprensión lo más íntegra posible de los planteamientos del autor y de su posicionamiento en el entorno de la disciplina, y que dicha imagen también debe responder a las características de las redes de tópicos a las que se va a incorporar, trátese de tesis, trabajos semestrales, informes de investigación, etc.

• *La escritura comunitaria (escritura a partir de las notas)*

Logrado el consenso acerca de las composiciones conceptuales que vale la pena resaltar del texto fuente, la siguiente actividad consiste en la formulación de una primera reorganización a partir de las notas. La atención se centra en el logro de niveles pertinentes de congruencia en función de los objetivos establecidos grupalmente. Una de las decisiones importantes a tomar en esta etapa tiene que ver con la orientación del texto a configurar: si se trata de dar cuenta de cómo se llegó a la interpretación o si más bien se trata de hacerla accesible a otros interpretantes. En el primer caso, la validación de los temas y tópicos configurados se realiza en función de las redes de tópicos propias del grupo, en el segundo, en cambio, se vuelve indispensable tomar en cuenta las redes de los interlocutores a los que se dirige el texto. Cobrar conciencia de los modelos cognitivo-letrísticos con los que va a interactuar el texto es fun-

damental para determinar la recontextualización pertinente de las redes temáticas, la reorganización de los modelos apreciativos y la refuncionalización de los modos de organización discursiva.

La realización grupal de esta tarea obliga a los participantes a asumir actitudes descentradas ante la escritura. Quien elabora la escritura de una fase del texto debe hacerlo tomando en cuenta las opiniones vertidas por sus compañeros de grupo y respondiendo a sus cuestionamientos. La necesidad de explicar la razón de su propuesta de actualización enunciativa promueve una postura crítica y reflexiva. La autorregulación se construye a partir de la heterorregulación y en función de ello.

La tarea del maestro en esta etapa consiste en propiciar y orientar la evaluación de quienes no son responsables en ese momento de proponer una actualización enunciativa. Apoyándose en su conocimiento de los modelos genéricos, el maestro debe ampliar los criterios puestos en juego por los estudiantes.

Una gran ventaja de esta contextualización pedagógica de la tarea de la escritura hace que el entrelazamiento de las composiciones conceptuales tomadas del texto fuente con las redes de tópicos de los participantes, de la disciplina o de los programas curriculares se perciba como algo natural y significativo. Esto debe ayudar a construir un modelo coparticipativo de la construcción de conocimientos en el que la cita, la paráfrasis, la evocación de otras perspectivas y otras apreciaciones tengan funciones bien definidas.

• *La escritura individual*

A diferencia de la etapa anterior que estaba centrada en el manejo de los modelos genéricos, en esta nueva es conveniente centrar la atención en los procesos de construcción de conocimientos. A partir de la versión entretejida por todos los miembros del grupo, ahora cada uno de ellos debe enfrentar la tarea de elaborar su propia versión. Aprovechando que la delimitación de los perfiles temáticos se ha logrado en la etapa previa, ahora se puede dedicar más atención a los mecanismos para variar los enfoques, las perspectivas, las actitudes y las valoraciones. Para generar una nueva versión, cada uno de los estudiantes tiene que poner en relación los temas previamente elaborados con los contextos experienciales que le son propios. En esta nueva situación el sujeto se ve obligado a variar el énfasis dado a las distintas composiciones conceptuales, a variar sus interrelaciones, a proyectarlas desde ángulos distintos, a vincularlas con otras redes de tópicos. Todo ello para darle sentido a partir de sus bases cognitivo-letrísticas y en respuesta

personal a los requerimientos grupales, disciplinares e institucionales. Esta práctica ofrece la oportunidad de ejercitar la implementación de procesos de extensión, elaboración y expansión (Halliday y Matthiessen 1999: 117) para reorganizar los vínculos entre las composiciones contextuales y entre los temas y los tópicos en otros textos.

El maestro debe estar dispuesto a apoyar en todo momento a quien lo solicite. Esto debe reducir las posibilidades de que los estudiantes aborden esta situación de práctica como si se tratara de un examen. Una vez concluida la escritura de la versión individual, es sometida a la lectura de los compañeros del grupo para recibir sus apreciaciones, comentarios y sugerencias. Esto puede enriquecer los criterios de autorregulación.

• *La escritura independiente*

Esta última etapa requiere que el estudiante redacte en casa lo que debe plantearse como la versión definitiva. Para la realización de esta tarea el estudiante debe tomarse más tiempo. El objetivo es que ponga en práctica lo que haya aprendido en las etapas previas y que lo integre a sus hábitos de escritura.

El objetivo central de este ejercicio es que ahora centre la atención en la configuración de su propia identidad como participante en la comunidad de investigación respectiva. El manejo de las perspectivas, de las actitudes hacia los otros miembros y hacia sus lectores constituyen los aspectos a cuidar.

Comentarios finales

Dada la enorme complejidad de los procesos de escritura es pedagógicamente conveniente distribuir las diversas actividades en momentos diferentes. Esto permite una aproximación graduada a los mecanismos y a las estrategias de la escritura. Es claro que el esquema genérico propuesto requiere ajustes en el momento de aplicarlo a situaciones concretas. Lo importante es abrir espacios para descubrir mecanismos y estrategias nuevas y para ejercitarlas.

La metodología esbozada para desarrollar las habilidades letrísticas se nutre de una concepción del aprendizaje que explota la interacción de los distintos participantes del proceso pedagógico: el experto, el neófito, los materiales de trabajo, las situaciones en el aula, los planes curriculares y las orientaciones y expectativas institucionales. Estos procesos de negociación se integran en el modelo de construcción de conocimientos a través de la reorganización de los modelos cognitivo-letrísticos. De

entre los procesos de reorganización hemos distinguido la reorganización de las redes temáticas en función de los esquemas disciplinares institucionales, grupales y personales; la reestructuración de los esquemas apreciativos; y la reorganización de los vínculos con otras redes de tópicos. Los distintos niveles de reorganización planteados se concretan en la construcción reflexiva de espacios de significación dinámicos, sensibles a los contextos y a la heteroglosia.

Esta armazón metodológica requiere ser completada con modelos de análisis discursivo. En este caso sólo hemos sugerido algunos de los posibles aspectos a considerar. Así, para abordar los procesos de reorganización conceptual pueden emplearse las estrategias de análisis propuestas por Talmy (2000) y Langacker (1997, 1999, 2001) en el ámbito de la gramática cognitiva para delimitar la amplitud predicacional; la atención otorgada a aspectos específicos de la red; las relaciones entre conocimientos previos y nuevos; los aspectos pertinentes de la zona conceptual; la distancia de observación frente a la situación conceptualizada; la distancia frente a otras observaciones; la (in)validación de perspectivas puestas en juego; la fuerza atribuida a las valoraciones. Para deconstruir el entrelazamiento de las composiciones conceptuales, de las redes temáticas y de los tópicos, en cambio, la gramática sistémico-funcional ofrece herramientas muy adecuadas. La reorganización de los modelos apreciativos puede ser abordada a partir de la teoría de la apreciación (White 1998, 2000; Martin y Rose 2003; Hood 2004).

En la medida en que se plantea la aplicación de este modelo en el nivel educativo de posgrado se concede mayor atención a los modos heterorregulados de interpretación de las propuestas validadas por las comunidades disciplinares; los modos de correlación más o menos autónomos entre la concepción a la que se llega y el repertorio de perspectivas de las que emerge; los modos de negociación de la legitimidad de la nueva concepción; y los modos de integración de concepciones que puedan integrarse al dominio de explicaciones de la disciplina.

De acuerdo con las etapas del modelo de "aprender a leer / leer para aprender" hemos esbozado actividades que favorecen la interpretación de las propuestas de los autores revisados en función de los objetivos establecidos, personal o institucionalmente; la reorganización de las propuestas identificadas como pertinentes para integrarlas de manera congruente en una concepción propia; la remodelación de la concepción para que satisfaga los requerimientos de la tarea; la ampliación de las posibilidades de que la concepción sea accesible y significativa para la comunidad del aula y las comunidades de especialistas.

Referencias bibliográficas

Andreas Demetriou & Athanassios Raftopoulos. 1999. Modelling the Developing Mind: From Structure to Change. Tomado del sitio: http://cogprints.org/778/00/change.pdf.

Barabási, Albert Lászlö y Eric Bonabeau. 2003. "Scale-free networks". Scientific American. No. 288: 50-59.

Bernstein, Basil. 1973. Class, codes, and control (Vol. 2). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, Basil. 1975. Class, codes, and control (Vol. 3). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, Basil. 1996. Pedagogy, symbolic control, and identity. Londres: Taylor & Francis.

Bourdieu, Pierre. 1988. La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre. 1997. Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, Pierre. 1999. Intelectuales, política y poder. Eudeba /Universidad de Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron. 1995. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

Collins, James. 2000. "Bernstein, Bourdieu and the New Literacy Studies". Linguistics and Education 11(1): 65-78.

Davis, Joan 2001. Conceptual Change. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Tomado del sitio: http://www.coe.uga.edu/epltt/conceptualchange.htm.

Del Rosal Vargas, Gerardo. 2005. Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura. Rev. Signos, vol. 38, no. 58, p. 177-194.

Gee, James Paul. 1999. An introduction to discourse analysis. Londres: Routledge.

Gelman, Rochel. 2002. Cognitive development. En Pashler, Hal. y Medin, Douglas L. *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*, Third Edition, Vol.2. Wiley: New York. http://ruccs.rutgers.edu/faculty/GnG/pdf_files/2002CognitiveDev.pdf.

Halliday, Michael. A.K. 1975. Learning How to Mean: explorations in the development of language. London: Edward Arnold.

Halliday, Michael. A K 1993 Towards a language-based theory of learning. Linguistics and Education 5.2. 93-116.

Halliday, Michael. A K 1994. An introduction to a functional grammar of English.

Halliday, Michael A. K. y Christian M. I. M. Matthiessen. 1999. Construing experience through meaning. Londres: Continuum.

Hood, Susan. 2004. Appraising Research: Taking a stance in academic writing. En www.grammatics.com/appraisal.

Hunston, Susan and Thompson, Geoff (eds.) 2000 *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse.* Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, George. 1987. Women, Fire, and Dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press.

Langacker, Ronald W. 1987. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. (1999). *Grammar and conceptualization*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Langacker, Ronald W. (2001). Discourse in cognitive grammar. *Cognitive Linguistics* 12(2) 143-188.

Lemke, Jay L. 2001."Articulating Communities: Sociocultural Perspectives on Science Education." *Journal of Research on Science Teaching 38* (3): 296-316. Tomado del sitio: http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/jrst2000.htm.

Lemke, Jay L. 2002. "Making Meaning Across Textscales: A Critical Statement on Reading Comprehension" Contribution to the RAND Reading Study Group. Commissioned by OERI for development of the report Reading for Understanding. Tomado del sitio: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf.

Martin, J.R. 1997. 'Analysing genre: functional parameters', En Frances Christie y J.R. Martin (eds), Genre and institutions; social processes in the workplace and school. London: Cassell: 3-39.

Martin, James. R. 2000. Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. In Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Hunston y Thompson (eds.), Oxford: Oxford University Press. 142—175.

Martin, James R. in press Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. Rachel Whittaker, Mick O'Donnell y Anne McCabe (Eds.) Language and Literacy: functional approaches.

Martin, James. R. and Rose, David (in press) Working with discourse: beyond the clause. London: Continuum.

Martin, J. R. and White, P. R. R. (in preparation) The language of evaluation: Appraisal in English. London: Palgrave.

Maturana, Humberto y Francisco Varela. 1984. *El Árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocer humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Painter, Clare. 1989 Learning language: a functional view of language development. Hasan & Martin [Eds.] 18-65.

Painter, Clare. 1996 The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning. Hasan R. y G. Williams (Eds.) Literacy in Society. London: Longman. 50-85.

Painter, Clare. 1998 Preparing for School: developing a semantic style for educational knowledge. Christie Frances (Ed.). Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes. London: Cassell 68-87.

Pepper, Steve. 2002. The TAO of topic maps. Tomado del sitio: http://www.topicmaps.org/xtm/1.0/

Pozo Municio, Juan Ignacio y Miguel Ángel Gómez Crespo 1998. Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Ediciones Morata.

Rose, David 2003. Reading and writing factual texts at Sobantu. Teacher training video. Faculty of Education: University of Sydney (Learning to Read: Reading to Learn).

Rothery, J. 1994 Exploring literacy in school english (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

White, Peter R. R. 2002. Appraisal: The language of attitudinal evaluation and intersubjective stance. Appraisal website. URL. www.grammatics.com/appraisal.

White, Peter R. R. (2003) Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. Text 23(2) (2003), pp. 259-284.

Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado

Nicolás Bermúdez

$$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\not{S}}$$

he puesto en la pizarra el esquema del cuarto discurso, que se llama el discurso universitario

Jacques Lacan, *El Seminario, libro 17*.

The word genre is highly attractive —even to the Parisian timbre of its normal pronunciation— but extremely slippery.

John Swales, *Genre Analysis*.

Introducción

Surge este trabajo desde una serie de preocupaciones, a las que nada seriamente podría agrupar bajo el siguiente título: "angustias del género discursivo". Me llamaba y me sigue llamando la atención la existencia en el posgrado universitario de una inquietud por el manejo de las formas genéricas que allí circulan y el dominio de ciertos parámetros de la escritura académica, formas y parámetros que, sin embargo, aparecen como poco estabilizados (basta con observar la cantidad de manuales que se han publicado últimamente sobre el tema). Me parece obvio que esta inquietud, la de cumplir con un género y, especialmente, la de controlar ciertas configuraciones enunciativas significa mucho más que el simple respeto de un imperativo que una institución formula sobre su propia comunicación. La lectura que presento a continuación estuvo, pues, orientada por la intuición sobre el papel intermediario y crucial que, en la *comunidad discursiva de posgrado*, desempeñan los géneros, sobre todo en la articulación entre los locutores y la institución en las que estos llevan a cabo sus prácticas, articulación que funciona tanto a nivel del discurso como en el plano de las representaciones.

En lo que sigue, se hallará primero una caracterización de lo que denomino *comunidad discursiva de posgrado* y del rol que en ella cumplen los géneros discursivos. Expondré luego el análisis de un *corpus* segmentado a partir de tres formas genéricas; una de ellas, el *trabajo final de carrera de especialización*, exclusiva del ámbito de posgrado; las otras dos, *monografía* y *ponencia publicada en acta*, habituales también en otros

niveles universitarios. Se observará que en esta lectura me ha interesado un vínculo: el que se instituye entre el campo universitario y la configuración enunciativa de cada texto, y se articula por los géneros en tanto prácticas discursivas de la *comunidad discursiva de posgrado*. En función de este análisis presentaré una serie de variables explicativas de naturaleza socio-discursiva, además de unas categorías teóricas con las que —creo— aún no se han abordado este tipo de textos y problemáticas.

1. El posgrado en Argentina: una comunidad discursiva

Emplazada entre lo sociológico y lo lingüístico, la noción de *comunidad discursiva* facilita un marco teórico para explicar la organización de los géneros discursivos dentro de un espacio institucional(1). Sobre una línea de reflexión que busca articular lugares sociales con formas discursivas, Beacco y Moirand (1995) redefinieron el alcance que el concepto de *comunidad discursiva* tenía dentro de la etnografía de la comunicación(2) y en la escuela francesa de análisis del discurso(3). Estos autores la entienden como un espacio que adquiere coherencia a partir de la estructuración de sus prácticas discursivas, independientemente de su organización humana, técnica, etc. Asimismo, Beacco (2004) y antes Swales (1990) han propuesto una serie abierta de parámetros descriptivos para especificar las distintas variantes de *comunidades discursivas*; utilizándolos como orientadores, sería posible caracterizar del modo que sigue a la *comunidad discursiva de posgrado* en Argentina.

1.1. Capital cultural y estrategias discursivas

Aunque todavía inestable, debido a que su crecimiento exponencial data de no más de un par de décadas atrás y su consolidación financiera,

(1) Sólo abordo en este pasaje el papel de los géneros en la comunicación y organización institucional, lateralizando algunas de las otras problemáticas que suscitan: su configuración y desarrollo histórico, su clasificación, su acción en la producción-recepción discursiva individual, etc., problemáticas que, por otra parte, solicitan distintos enfoques teóricos.

(2) Aunque en este marco teórico es designada *comunidad de comunicación*.

(3) Para esta corriente, el de *comunidad discursiva* es un concepto indisociable del de *formación discursiva*, y su evolución se explica, paradójicamente, por una retracción en los alcances de esta última noción. El actual éxito de *comunidad discursiva* como categoría dentro del análisis del discurso es producto de la convicción de que una descripción ajustada de la dinámica de una *formación discursiva* no sólo tiene que atender a los textos, sino también al factor institucional; en otras palabras: no se comprenden las formaciones discursivas sin la consideración de las instituciones en donde aparecen y por donde circulan (cf. Maingueneau, 1984).

académica y política está, en muchos casos, todavía pendiente, es visible un acuerdo sobre cuáles son los objetivos públicos de esta comunidad discursiva. Siguiendo a García de Fanelli (2003) es posible distinguir tres tipos de programas de posgrado: a) aquellos con una marcada *orientación profesional* y dirigidos al mercado, b) aquellos con tendencia a una *orientación académica*, c) y, más difusamente, aquellos que aparecen como *multidisciplinarios*, orientándose más a problemas que hacia una disciplina en particular(4).

Si se la aborda desde una reflexión de tipo sociológica sobre las instituciones, una característica de la *comunidad discursiva de posgrado* es que habita un espacio institucional atravesado por la competencia entre sus agentes, lo que no puede dejar de tener consecuencias sobre las interacciones y los textos. Como parte del campo universitario, el posgrado, aunque con sus especificidades, no es ajeno a la lucha por cierto tipo de capital cultural (Bourdieu, 1984 y 2000). El capital económico también está en juego aquí, ya que el título de posgrado implica un mejor acceso al mercado laboral, y esto no se circunscribe, como cabría suponer, a los programas que articulan una orientación claramente profesional, ya que un título que supere al de grado posiciona mejor a los graduados en programas con orientación académica para acceder a una oferta de trabajo generalmente constreñida a la docencia en dicho ámbito (García de Fanelli, 2003). En esas luchas están implicadas diversas estrategias. Una de ellas —la más significativa en el marco de este trabajo— baliza las relaciones que, en un momento dado en el campo universitario, un determinado locutor tiene con la comunidad discursiva(5): esa estrategia es el

---

(4) Una encuesta sobre escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado, aplicada entre estudiantes de diversos posgrado del país, demostró que, en general, en lo que concierne a las motivaciones en la elección de carreras de este nivel de formación, se observan tres representaciones del posgrado complementarias y coexistentes: la consagratoria, como instancia de culminación de una obra intelectual; la profesional, como posibilidad de dedicarse a la investigación, y la laboral, como medio para adecuarse a las exigencias del mercado de trabajo. Los resultados de esta encuesta son presentados en este volumen en el artículo a cargo de Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella.

A esta división es posible, por otra parte, sobreimprimirle otra: la del perfil tradicional o modernizante de cada institución. Las universidades argentinas más antiguas tienden a ofrecer programas de doctorado y especialización (los títulos con más historia en el sistema argentino), las universidades creadas en los últimos treinta años se inclinan, en cambio, por las maestrías. Según Trombetta, esto puede explicarse porque "El patrón tradicional de la universidad argentina estuvo dado por el sistema europeo del siglo pasado, donde ejercía su influencia el modelo alemán. El patrón modernizante de la universidad argentina, en cambio, está dado por el modelo norteamericano, cuya influencia mundial se comenzó a dar a mediados de este siglo" (1999: 19).

(5) Empleo "campo" para referirme a los espacios científicos y universitarios, ya que este término da cuenta de las luchas y relaciones de fuerzas que atraviesan esas zonas de la sociedad; lo prefiero a "comunidad" —noción que reservo para el ámbito semiológico—,

"estilo", aquello que, en la configuración enunciativa, señala el orden de lo individual; "De hecho —afirma Bourdieu—, las tomas de posición en el espacio de los estilos corresponden directamente a las posiciones en el campo universitario" (1984: 45). Siempre condicionado por aspectos del género discursivo que abordaré más adelante, el trabajo del locutor sobre su enunciación puede ser orientado a vincularse de un modo u otro con su comunidad discursiva y, por tanto, a conservar o modificar su posición en el campo (elaborar, por ejemplo, un texto tendiente a producir o cuestionar el efecto de "seriedad", como valor reconocido y positivo en la comunidad universitaria)[6].

1.2. El funcionamiento de los géneros discursivos y las tradiciones disciplinarias en la estructuración de la comunidad discursiva

Existen una serie de dispositivos de intercomunicación entre los miembros de la *comunidad discursiva de posgrado*, en cuya existencia están involucrados uno o más géneros académicos (el proceso de evaluación de un plan de tesis, por ejemplo, requiere un intercambio de textos escritos entre el estudiante, su tutor, los investigadores evaluadores y la institución: notas, plan de tesis, despachos internos, resoluciones, etc.). Asimismo, la mayoría de los géneros discursivos son empleados para la comunicación interna de la *comunidad*; sin ser exhaustivos y utilizando la designación más convencional en el caso de aquellos que cambian de nombre según la institución, se puede hablar de: tesis (doctoral, de maestría), trabajo final de carrera, tesina, plan de tesis, proyecto inicial de tesis, monografía, informe de lectura, memoria profesional, examen (escrito u oral), etc.

Desde un punto de vista genético, en tanto rituales todavía no agenciados por el orden reglamentario, los géneros ya pueden determinar quién es susceptible de ocupar el espacio de locutor, las circunstancias que deben acompañarlo, su uso previsto, su fuerza preformativa, etc. (cf. Foucault, 2002: 40)[7]. Una vez reglamentados, la actualización textual de

---

término cuyo uso dentro de la epistemología y desde Merton permite configurar a la "comunidad científica" como un todo homogéneo y desinteresado (cf. Hidalgo, 1999).

(6) La cuestión no es menor: bien empleado, el primer rédito del estilo es la misma ciencia o, para ser más fieles a Bourdieu, el *efecto de ciencia*, puesto que habría que interrogarse si el discurso al que se denomina "científico" no es, al menos en el marco de las disciplinas humanísticas y sociales, aquello que produce un efecto de cientificidad fundado en su adecuación aparente con las normas en las cuales se reconoce la ciencia. (cf. Bourdieu, 2000 y 1984: 44).

(7) Cabría aquí, a modo de ilustración, comentar el estudio histórico que realiza Swales (1990: 110-117) acerca de la génesis del *artículo de investigación* en Inglaterra. El artículo de investigación surge a mediados del siglo XVII en el seno de la comunidad científica. Su

cada uno de estos géneros y su eficacia institucional supone, por parte del productor, la obligación de reunir distintos requisitos o la posesión de cierto estatus, es decir, responden a una estructura jerárquica dinamizada (más mientras más bajo se esté en esa estructura) por una situación interna de competencia, estructura a la que, a su vez, los géneros balizan (i.e. no se puede defender una tesis de maestría si antes, por ejemplo: a) no se ha obtenido un título en educación superior, b) no se ha sido admitido en un programa de maestría, c) no se aprobaron una serie de seminarios, d) no se presentó y fue aprobado un plan de tesis, e) no se logró el respaldo institucionalmente reconocido de un investigador ya formado, f) etc.). Además de participar en la jerarquización del espacio de la *comunidad*, cada género es integrante de un dispositivo institucional de evaluación, control y normalización discursiva. Justificada por —llamémoslos así— los imperativos de "necesidad de evaluación" y "óptima comunicación" racionalizados y naturalizados en las instituciones universitarias, la obligación de observancia a los géneros (con más precisión —según lo expondré más adelante—, a la *escena genérica* implicada por cada género[8]), así como el respeto a los marcos y tradiciones disciplina-

---

emergencia está vinculada a una necesidad, la de transformar las especulaciones en conocimiento aceptable para la comunidad (la de fundar el conocimiento científico moderno, se podría decir), necesidad frente a la cual esa nueva organización discursiva/lingüística sería una respuesta estratégica. El núcleo de esa estrategia consistía en presentar hechos concretos para sustentar las especulaciones. Según relata Swales, sobre el dispositivo ya existente de la realización de experiencias frente a una audiencia que funcionaba como testigo, se elaboró el de la atestiguación virtual, esto es: la transposición a la escritura de esa escena oral de experimentación, transposición que desde su mismo origen contaba con una serie de regulaciones bien precisas: así, por ejemplo, las ilustraciones de los aparatos tenían que ser, según Robert Boyle (uno de los pioneros en su uso), realistas y detalladas; resultaba necesario evitar las especulaciones; se podía ofrecer a los lectores (¿detalle de verosimilitud?) datos sobre los experimentos fallidos; la escritura debía ser elaborada y prolija, para persuadir a los lectores de que se estaba siendo exhaustivo y honesto. Estamos pues frente a la descripción de los rudimentos de un verdadero dispositivo retórico. En su evolución, el artículo de investigación incidió sobre la modificación de la concepción de la producción de conocimiento científico: de la idea de una naturaleza fácilmente revelada por la observación directa o manipulada se pasó a la de una naturaleza compleja, oscura y de difícil acceso. Esta evolución del artículo de investigación a su vez condujo a un mayor control de la escritura; a una particular atención en el modo de describir cómo los experimentos eran realizados, en explicar la causa de la elección de ciertos métodos, en pormenorizar los resultados a los que se había arribado. La pregunta que aquí surge es cuáles fueron las condiciones que dieron lugar a la necesidad de esa tecnología (la escritura), que dejan en claro la insuficiencia de la inducción y la deducción, y que reclaman la verificación de los fenómenos científicos. Sin duda es un problema ligado a la emergencia de la ciencia moderna, la de Galileo, la de Newton, cuestión que nos excede totalmente.

(8) Usual entre los analistas que abrevan en corrientes pragmáticas, la noción de *escena* (junto al conjunto de nociones inspiradas en el campo metafórico de lo teatral a las que apelaré más adelante) se emplea para describir la representación que un texto hace de su

res, constituyen un mecanismo de control interno al discurso y de normalización del uso de sus soportes (escritura, oralidad), una limitación a lo contingente y original a través "del juego de una *identidad* que tendría la forma de la *repetición* y de lo *mismo*" (Foucault, 2002: 32).

Esta concepción del género discursivo puede acercarnos a la idea de que, dentro de la *comunidad discursiva de posgrado*, los géneros funcionan como un dispositivo intermediario que no sólo condiciona la producción textual, sino que también tienen primacía en la gestión en la organización del vínculo entre el locutor y la comunidad discursiva. Al menos —repito— habrá que reconocer y desde allí examinar que, a través de la determinación reglamentaria de los locutores que pueden asumirlos, de los roles sociodiscursivos que implican y de las instrucciones discursivas, retóricas y enunciativas que movilizan a través de su *escena genérica*, los géneros están involucrados de lleno en los procesos materiales de producción de sentido, en la gestión de las relaciones que estructuran el campo, en la determinación de las tomas de posición individuales en el marco de esas relaciones, y en la modulación de la construcción de la identidad discursiva que se corresponden con esas tomas de posición.

Focalicemos esto último en relación a la escritura. En tanto práctica discursiva, la producción de un texto escrito dentro de la *comunidad discursiva de posgrado* supone la negociación, permanente y variable, de una identidad; la confirmación, transformación o rechazo de un posicionamiento esperable en este espacio institucional, que se materializa a través de las elecciones discursivas del locutor en el proceso de producción de su tesis, monografía, informe, etc. Esta negociación —claro está— se encuentra sobredeterminada por los factores que antes mencioné: el uso de los géneros discursivos que estructuran la *comunidad*, las relaciones de competencia y poder que atraviesan la institución, etc. En este sentido, hay que estar de acuerdo con lo que Ivanič señala sobre la escritura en el ámbito académico:

> La escritura es una forma particularmente manifiesta de acción social para la negociación de identidades, porque un texto escrito es deliberado, potencialmente permanente y usado como declaración para muchos fines sociales (tal como la evaluación de logros académicos) (1998: 32).

---

propia situación enunciativa. Si bien los discursos particulares establecen su propio espacio de enunciación, en comunidades discursivas tan estructuradas como la que me ocupa cada género discursivo define, en efecto, una escena que implica: roles para sus participantes, circunstancias espacio-temporales, un soporte material, una finalidad, etc. (cf. Maingueneau, 2003).

Sobre este último punto hay varias cosas que no es posible dejar de, al menos, advertir. Una *comunidad discursiva* como la que intento describir es atravesada, sin coincidir plenamente con ellas, no sólo por instituciones, sino también por tradiciones y culturas disciplinares que la especifican, cuyo estudio particular tiene que ser abordado por otras áreas del conocimiento: sociología, epistemología, etnografía[9]. Sólo apuntaré aquí, apoyándome en este último enfoque y siguiendo a Becher (2001), que las disciplinas, tanto las agrupadas en las ciencias duras como en las blandas, tienen rasgos de identidad reconocibles y atributos culturales particulares, y que el sentimiento de pertenencia de un individuo a su "tribu académica" se manifiesta, entre otros medios, a través de una lengua y sus prácticas discursivas: el lenguaje de una disciplina es fundamental en el proceso de establecimiento de su identidad cultural, incluso operando por exclusión, creando registros y jergas sólo accesibles a los iniciados. Ahora bien, es claro que algunos programas de posgrado en Argentina, principalmente las maestrías, son un espacio (proyectado o no) de mezcla de tradiciones disciplinarias e institucionales[10]; independientemente de los efectos epistemológicos de este fenómeno, no es descabellado suponer que también esto afecta las modalidades que los distintos locutores (tanto docentes como estudiantes) tienen de vincularse con el lenguaje y los géneros discursivos, a la vez que complejiza el estudio de sus dispositivos de comunicación.

Otra particularidad de esta *comunidad discursiva de posgrado*: la existencia de cadenas genéricas, es decir, la reelaboración de una misma materia semántica bajo diversas formas genéricas; habría que pensar aquí cómo esta reformulación funcionaría en el caso de las cadenas internas a la comunidad (i.e. monografía → plan de tesis → tesis) y en el de las externas (i.e. tesis → libro o textos de divulgación). En el último de los casos es, asimismo, importante el papel de las tradiciones institucionales y disciplinares: existen instituciones y disciplinas en dónde aparece como más legítimo y mejor promovido que en otras la comunicación pública

(9) Así, de la comunidad de posgrado Argentina participarían muchas instituciones con diferentes itinerarios históricos y tradiciones disciplinarias, instituciones que tienen prácticas similares, fundamentalmente los géneros entre las discursivas.

(10) Las cohortes de la Maestría en Análisis del Discurso de la U.B.A., por caso, se componen de graduados provenientes de un espectro amplio de carreras: Licenciados en letras, artes, ciencias de la educación, psicología, ciencias sociales, comunicación, abogados, etc. Es claro que una de las causas de este fenómeno es la complejidad y apertura epistemológica de este campo del saber: su transdisciplinariedad abarca a todas las ciencias del lenguaje y a muchos dominios donde resulta crucial la reflexión sobre este objeto.

a auditorios compuesto por no iniciados en el conocimiento producido en ellas[11].

En la caracterización anterior, se puede observar el papel fundamental de los géneros en la estructuración de cierto tipo de comunidades discursivas y en la configuración de la identidad enunciativa de los textos concretos. Este rol tiene su correlato en la evolución que ha tenido la noción dentro de la escuela francesa de análisis del discurso al momento de pensar su relación con la producción textual particular. En un texto de 1999, Maingueneau sostiene que

> En todos los casos se debe poner en evidencia el carácter central de la noción de género de discurso, que a título de *institución discursiva* desbarata toda exterioridad simple entre *texto* y *contexto* (ibid: 65).

Para mejor dar cuenta del papel que le asigno a estas instituciones discursivas, adaptaré nociones emanadas de la poética. Restringiré el uso del término *género* para referirme a estas formas en relación a su situación de comunicación (a la que se aborda desde un punto de vista sociológico) y a la instancia de reconocimiento; *género*, según Schaeffer (1986), sería una norma de lectura, una categoría metatextual y clasificatoria, gestada retrospectivamente como un efecto de *corpus*. Para abordar la cuestión desde la instancia de producción y desde un punto de vista estrictamente discursivo, seré más analítico; emplearé *escena genérica* (Maingueneau, 2003) para nombrar al componente architextual[12] —con cierto nivel de cristalización, aunque no totalmente reglamentado en los casos que aquí analizo— a partir del cual un locutor trabaja la escena de habla que establecerá progresivamente en su texto para, al mismo tiempo, validarse a través de ella; el resultado de este proceso es la *escenografía* particular de cada texto, con la cual tiene que habérselas el alocutario. Finalmente, la relación específica —que puede ser de reproducción o de transformación— que la *escenografía* de un texto dado establece con una *escena genérica* puede leerse en términos

(11) Siguiendo a Becher (2001: 123), se puede en casos como estos distinguir claramente entre las áreas de ciencias duras y las de ciencias blandas y su influencia sobre la comunicación externa: mientras que en las primeras el conocimiento se desarrolla en una secuencia delimitada y acumulativa, ajustándose prolijamente en el marco más general que le corresponde, en las segundas, en cambio, las explicaciones pueden ser organizadas sin la necesidad de un marco de desarrollo claramente articulado, pudiendo incluso trabajar de modo recursivo; esto suscita códigos semiológicos cuyo acceso, para el lego, es de dificultad variable: más accesible en el caso de las ciencias blandas, más dificultoso en el de las duras.

(12) En el sentido que tiene en la obra de Genette (cf. 1989: 13).

de un *régimen de genericidad* (Schaeffer, 1986)[13]. Aún reconociendo el riesgo de que esta abundancia metadiscursiva termine por obturar el fenómeno que busco describir, me parece interesante pensarlo a partir de estas categorías, ya que evitan transformar un género discursivo en categoría del todo ideal de la cual derivarían textos reales, en noción puramente clasificatoria y ajena al juego de las relaciones transtextuales. Hablar de una *escena genérica* como un componente y de un *régimen de genericidad* permite dar cuenta del fenómeno en cuestión de un modo dinámico y que considera la textualidad, incluso en textos como los académicos, como un sistema abierto de relaciones.

2. Un análisis

2.1. El corpus

Presento ahora el *corpus*. Mi intención es observar las diversas estrategias de construcción de identidad enunciativa en un conjunto de textos seleccionados teniendo en miras una doble operación de contraste:

—una primera que no traspase los límites de un género, para observar las posibles variantes que cada *escena genérica* permite construir;

—otra entre distintos géneros de un mismo espacio epistemológico (en este caso, el de las ciencias humanas y sociales), a fin de indagar, de existir, influencia de la lucha simbólica en diferentes instancias del campo universitario.

Concretamente, el *corpus* que utilicé está compuesto por ejemplares de tres géneros distintos, extraídos de posgrados con orientación académica:

—*monografía* (20 textos provenientes de una maestría en ciencias sociales)

---

(13) Schaeffer no aceptaría la noción de *escena genérica*, como no acepta la de *architextualidad*, por considerarla todavía un modelo ideal sobre el cual se trabaja con una estrategia explícita. Cómo su teoría se limita a lo literario, creo que en la extrapolación que aquí realizo, y dado el papel de los géneros en la *comunidad discursiva de posgrado*, cabe mantener la noción de Genette. Por otra parte, las nociones de *genericidad* y *efectos de genericidad* que proponen Adam y Heidmann buscan dar cuenta del mismo fenómeno, aunque no cubren exactamente el mismo campo semántico de los términos con los que trabajo, ya que sólo describen las relaciones de transformación. *Genericidad* es la puesta en relación de un texto con categorías genéricas abiertas; esa puesta en relación, presente en mayor o menor grado en todo texto, se reconoce como un *efecto de genericidad*. Para las relaciones de reproducción reservan el término *efectos de textualidad* (2004: 62).

—*ponencia* (20 textos extractados de las actas de un congreso de análisis del discurso; sus autores son estudiantes de distintas carreras de posgrado)

—*trabajo final de carrera de especialización* (3 textos provenientes de una carrera de especialización en lectura y escritura).

Los ejemplos fueron tomados de la sección "Introducción" de los trabajos; esta elección no es azarosa, pues no sólo la Introducción es el momento inicial del montaje *escenográfico* en relación al cual el texto seguirá trabajando su propio dispositivo de enunciación, sino que es el espacio clave, insidioso, de conformación de la identidad enunciativa.

2.2. Unos reglamentos parcos

Los textos del *corpus* fueron producidos sin un instructivo de la institución correspondiente que reglamente los rasgos retóricos y enunciativos de los géneros involucrados(14). Esta cuestión me parece significativa. El examen de una cantidad considerable de reglamentos e instructivos producidos por las universidades con el objetivo de regular la elaboración de textos para sus posgrados permite constatar la ausencia significativa —entre otras— de pautas sobre los rasgos retóricos y enunciativos de casi todos los géneros en cuestión(15), así como la falta de información sobre las tradiciones y comunidades culturales, disciplinarias y epistemológicas en las que estos se inscriben. Un caso especial lo constituyen las tesis (de doctorado y maestría) que, aunque padecen también este tipo de silencio reglamentario, son objetos de talleres específicos que orientan su proceso de producción(16). Pero en general, resulta posible encontrar, a lo sumo, especificaciones que reglamentan detalles como los plazos de entrega, el volumen del trabajo, la partición que debe orga-

(14) En el caso de la monografía, la docente del curso del cual provienen las muestras estableció por escrito una serie de pautas metodológicas y de redacción, sólo válidas para ese curso y sin ahondar tampoco en cuestiones enunciativas.

(15) Sí es posible encontrar documentación *ad hoc* elaborada por docentes a cargo de cursos específicos.

(16) Lo que refleja la preocupación de la *comunidad discursiva de posgrado* por un género que considera complejo y con un papel determinante en la jerarquización de los agentes-locutores. De todos modos (y esto quedó claro con las intervenciones de los expertos durante el *Coloquio sobre "Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado"*, celebrado en Bs. As. durante mayo de 2006) las instituciones, al no trabajar sistemáticamente sobre la relación entre escritura y cognición en el posgrado, parecen dar por sentado que los estudiantes de este nivel dominan sin dificultad la escritura académica.

nizarlo, etc.[17]/[18]. Fundamentales en la estructuración de la *comunidad discursiva*, los géneros no tienen, sin embargo, una regulación explicita precisa, por parte de las instituciones, sobre su propia conformación; cada *escena genérica* aparece más bien como una serie de imposiciones architextuales que abren un *régimen de genericidad*: en la gestación de un texto particular participa la *escena genérica* como un componente sobre el cual se trabaja, aunque —eso sí— ese componente (no totalmente descrito) se percibe como fuertemente normativo, promoviendo, de este modo, su repetición antes que su transformación, por lo que convendría hablar de un *régimen de genericidad* limitado. Fundamentar de manera acabada el atributo "fuertemente normativo" requiere otro estudio realizado desde un enfoque teórico distinto; espero que se me permita aquí justificarlo —casi como una intuición— a partir de tres datos. Primero, la

(17) En términos generales, las universidades privadas tienden a producir más documentos reglamentarios y más exhaustivos para regular la elaboración de sus textos, fundamentalmente tesis, que las facultades de las universidades públicas. Como muestra, menciono algunas normativas que permiten verificar lo dicho y que se encuentran en las páginas web de la institución emisora: "Reglamento de tesis de Maestría" de la Universidad de Palermo, "Reglamentación de presentación de tesis de maestrías, tesinas y trabajos de adscripción (resolución 401-06)" de la Universidad del Aconcagua, "Reglamento de tesis" de la Maestría en Ciencias Sociales, de la FLACSO (Argentina), "Reglamento para las carreras de Maestría" Universidad Blas Pascal de Córdoba, "Reglamento de tesis doctoral" para el doctorado en arqueología, Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, "Reglamentos del grado de Doctor" de la Facultad de Agronomía de la UBA, "Reglamento para la carrera de Maestría en Ciencias Físicas" del Instituto Balseiro (UNC).

(18) Esta cuestión fue detectada e inteligentemente problematizada por Menin y Temporetti (2005), observando no sólo cómo la escritura es modulada por las necesidades comunicativas, sino también cómo esta incide en la producción de conocimiento, cuestión que pocas veces es atendida por las instituciones universitarias. "Por nuestra parte —afirman— estamos convencidos de que la escritura de un texto científico implica mucho más que el conocimiento minucioso y la aplicación detallada de las denominadas *Normas de Estilo* o *Pautas para la redacción*. Supone la toma de una serie de decisiones, con mayor o menor consciencia por parte de quien produce, sobre cuestiones del siguiente tenor:

—La modalidad de escritura adoptada en relación con el tipo de investigación que se realiza y la cultura científica, más o menos democrática y diversa, de la Institución en la cual se trabaja y/o publica.

—La manera de entiende la relación existente y el tipo de vínculo que se establece entre el lenguaje (escritura científica) y el pensamiento (científico disciplinario).

—La función que ha de predominar en el texto: más informativa (unívoca), por lo general basada en certezas o, más comunicativa (dialógica) donde se acepta un cierto margen de duda abriéndose a la interpretación. Esta diferenciación es importantísima en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

—La manera de indicar en la producción escrita, las diferencias entre el pensamiento propio y el ajeno (intertextualidad) y las indicaciones proporcionadas (referencias bibliográficas) para la verificación y réplica de la información aportada.

—La determinación de la Lengua en la cual se escribe la producción científica, y la relación que se establece con esa lengua y la cultura de la cual forma parte" (90-91).

institución que exige el cumplimiento con determinada *escena*, es decir, la universidad, funciona sobre un engranaje de regulaciones y rituales, más prestigiosos mientras más antiguos sean. Además, existe la representación social de que en el ámbito científico las clasificaciones operan, contrariamente a lo que sucede en el arte, por inclusión en géneros definidos y cerrados (cf. Genette, 2005: 112), propiedad de la configuración de los objetos de un saber que, a nivel de las representaciones, es transferible a sus dispositivos de comunicación. Finalmente, es parcialmente imputable a esta conciencia normativa el éxito de los textos que actualizan un discurso que podríamos llamar para-institucional didáctico: matriz que se puede delinear a partir del análisis de un conjunto de textos publicados fuera de las instituciones universitarias (pero que tienen a los integrantes de estas instituciones como receptores privilegiados), cuyo objeto es la enseñanza de una o varias prácticas discursivas, textos que presentan entre ellos un conjunto de regularidades; la denominación coloquial y clásica de estos textos es, tal vez, la de *manuales*, pero a diferencia de los manuales escolares, no existe participación directa de la institución en su elaboración, ni siquiera con el reconocimiento explicito por parte de ésta de su necesidad.

Resulta imposible determinar con certeza las razones por la cuales la mayoría de las instituciones prefieren mantener esos vacíos reglamentarios; o bien podría suponerse cierta conciencia institucional sobre lo que he sostenido antes, o bien cabría pensar que los posgrados universitarios no regulan deliberadamente ciertos aspectos de la elaboración de los textos que solicitan, sea para autorizarlas en la instancia de evaluación, sea para autorizar libertades en la instancia de escritura. Este último caso pondría de manifiesto cierta conciencia institucional acerca del hecho de que la participación en la *comunidad discursiva de posgrado* parece suponer la incorporación, por parte de los locutores, en su paso por niveles previos de la institución universitaria, de las normas que condicionan el empleo de ciertos dispositivos comunicativos y que involucran elementos discursivos, retóricos, léxicos, formales, etc. (así, el caso del género sería norma de lectura interiorizada por diversas prácticas, i.e. lectura de textos que luego actuarán como hipotextos, cursos, etc). Como fuese, lo concreto es que estas omisiones permiten, en principio, la existencia de variables en la configuración de las identidades enunciativas.

2.3. Monografía de género vs. monografía de autor

Presento dos modelos del apartado "Introducción" en las monografías del *corpus*, los que ejemplifican tendencias paradigmáticas en dos aspectos: en el de la representación de una situación genérico-enuncia-

tiva, una *escenografía*, y en el de la construcción de una imagen de enunciador, de un *garante*, para decirlo en términos de Maingueneau (2002). Son dos casos prototípicos en la construcción de la *escenografía* y del *garante* que determinan el *ethos* discursivo de un texto. Por otra parte, la polaridad que muestro aquí no hay que entenderla en términos absolutos, es gradual, pero susceptible de ser establecida según indicadores que iré señalando:

> I) "**Introducción**. El objetivo del presente trabajo es analizar la revista *La Mano*, en lo que se refiere al discurso que produce para ingresar a un determinado espacio de lectura y la posición con que pretende ubicarse en dicho ámbito. El corpus seleccionado para el análisis es la sección «Diario de cómo abandonar la tierra» de los tres primero números publicados.
> La revista es una publicación mensual y su aparición ocurrió en el mes de abril de 2004. La dirección está a cargo del periodista y músico Roberto Pettinato, quién a su vez escribe la sección a la que nos referimos.
> La categoría discursiva que se utilizará para realizar este análisis es la Enunciación. A partir de allí se buscará identificar qué sujeto de la enunciación, qué enunciatario se construyen en esta instancia así como el tipo de espacio y tiempo que se instaura"

> II) *Las Relaciones son exteriores a sus términos. Usted no es el esquimalito que pasa, amarillo y grasiento, usted no tiene que identificarse con él, lo que sí es muy probable es que usted tenga algo que ver con él, algo que agenciar con él…*
>
> G. Deleuze.

> "**Pre-texto**. Constituidos como sujetos políticos e históricos en los años en que las películas de *El Padrino* I, II y III ocupaban los cines y las mafias ocupaban el poder mundial. Resulta interesante la pregunta, ¿los grupos políticos contestatarios pueden producir otro tipo de propuestas políticas y sociales? El interés que a esta pregunta acompaña ha sido —en los momentos difíciles— un buen dispositivo para hacer correr aire fresco, cual bálsamo de algún "agiornamiento" para la herida histórica a la que hemos nacido en los países de América Latina, con poblaciones en condiciones de pauperización de sus "minorías étnicas".
>
> **Con-Texto**. En la propuesta se trata de estudiar la significación de un fenómeno social y dentro de su perspectiva operativa dar cuenta de su significación. Dicha investigación toma por objeto el film producido por el EZLN Titulado *Lacandona*. En el cual su protagonista principal es el Sub. Comandante Marcos en la apertura de la CND. Desarrollado del 5 al 9 de agosto de 1994, en San Cristóbal ante la Convención Nacional Democrática (CND) convocada por el EZLN, y concluye en el primer Aguascalientes construido por los zapatistas de Guadalupe Tepeyac, México. En ese even-

> to cerca de 7 mil mexicanos y mexicanas de todas las entidades de la República acudieron a la selva mexicana en territorio zapatista, en atención al llamado al diálogo hecho por el EZLN, con la participación de cientos de observadores internacionales y representantes de los medios de comunicación. El film nos sitúa siete meses después del alzamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas. Ñeque, las poblaciones de San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtan y Chanal fueron tomadas por los indígenas rebeldes. Y el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General (CCRI-CG) del EZLN hiciera pública la Declaración de la Selva Lacandona con la que declaran la guerra al gobierno de Carlos Salinas de Gortari (…)
>
> **Interés de la propuesta**. Dado que los acontecimientos que relata el film *Lacandona* cuentan con una pluralidad de signos y marcas a las que he de interrogar: Hemos de tener en cuenta el lenguaje cinematográfico, y las sugerencias de intertextualidad estética, por ejemplo, sugeridas directamente por el hablante, tendré en cuenta cuando desde "La misma selección de una forma gramatical… es un acto de estilística" (…) Desde el punto de vista sociológico histórico, entendemos que el discurso y el film tratan la temática a la que refiere Bajtín, sobre las transformaciones de los sentidos que conducen a nuevos significados. Si bien continuaré desarrollando centralmente la hipótesis de una emergencia histórica de distinto cuño, e interesado en la búsqueda de interrogar sobre la emergencia de lo verbal y lo no verbal que transmite el film, en la selección de estos indicios, no dejaré de lado los intereses sociales que la semiótica me descubre (…)
>
> **La hipótesis de trabajo sobre**: El discurso del Sub. Comandante Marcos ante la Convención en la selva La Candona, (presentado en el film homónimo): **I)** intento poner de manifiesto una coincidencia histórica que vincula dos acontecimientos, el nacimiento griego de la retórica —con una disputa por la posesión de tierras— y la lucha de los indios chapanecos con su reclamo por tierras y otros bienes a los que no tienen acceso. Unida a esta propuesta, podremos interrogarnos si: ¿Será posible que se verifique en nuestro trabajo la hipótesis de M. Bajtín que señala la relación entre las transformaciones de la lengua y los cambios históricos (…)"[(19)].

Veamos el caso I). Me interesa observar aquí las estrategias que despliega el locutor en la construcción de su *ethos* a fin de lograr la *adhesión* del alocutario y *legitimar* su decir en función de —repito— una *comunidad discursiva* de pertenencia y de una posición institucional[(20)]; estas es-

(19) Tanto en este como en los demás fragmentos transcriptos mantengo los elementos paratextuales y el uso original de los signos ortográficos, sólo altero lo que son indudablemente errores de tipeo.

(20) Hablando de *adhesión* y *legitimación*, pretendo aquí, además de integrar al análisis de las estrategias que buscan influenciar sobre el alocutario, agregar una dimensión que dé cuenta cómo la producción textual resulta afectada por las representaciones que el locu-

trategias se encuentran condicionadas por una serie de representaciones sociales[21] y por las *escenas genéricas* involucradas en el acto de locución. Un análisis del texto muestra la construcción, a partir de una serie de operaciones de borramiento enunciativo (Rabatel, 2004: 4), de una ausencia de *garante* individual. Si se atiende a la organización retórica de esta Introducción, es posible observar que la mención de las *funciones retóricas generales*[22] no traiciona las expectativas que instituye el género sobre su ordenamiento; aparecen así enunciados el objetivo, el *corpus*, la descripción de los materiales y el marco teórico (a partir de una de sus categorías). En esta misma dirección funcionan el uso de la tercera persona ("La revista es una publicación…"), de oraciones impersonales con pronombre reflexivo ("se utilizará para realizar este análisis…"), de sintagmas nominales ("El corpus seleccionado para el análisis es la sección…") y la ausencia de niveles explícitos de polifonía. Este borramiento enunciativo sirve para poner distancia entre el mundo del locutor y el mundo referido, a favor de la activación de este último (Ricœur, 1996: 25), por lo cual el texto parece negar la presencia de una "voz" asociada a un *garante* específico. El pronombre de primera persona del plural que aparece ("a la que *nos* referimos") responde a las convenciones del tipo de discurso; su efecto inmediato es diluir en un colectivo la responsabilidad personal de lo manifestado y —digámoslo así— mostrar, en un segun-

---

tor tiene sobre su comunidad y sobre su ubicación en ella. Esto implica abordar el estudio de dos tipos de procesos que, en el discurso, se construyen recíprocamente: el primero de ellos podría ser caracterizado como *orientado hacia el destinatario* y aquí lo que interesa es dar cuenta de los mecanismos por los cuales se logra la *adhesión* de los sujetos a ciertos posicionamientos, cuestión que resulta particularmente interesante para un estudio de la legitimación y reproducción ideológica. El segundo de estos procesos, que Maingueneau lateraliza en su trabajo pero al que quisiera darle aquí relevancia, es el de *legitimación* de su decir por parte del enunciador, lo que lo lleva a adjudicarse una posición institucional en una situación de competencia, un estatus dentro de un grupo y establecer su vínculo con un saber; este proceso podría ser especificado como *orientado hacia* una comunidad académica de pertenencia. Evidentemente, estamos aquí frente al problema de los efectos en la instancia de reconocimiento. Maingueneau (2002), profundizando el registro corporal que quiere darle a la noción, designa a la manera en la que el destinatario se apropia del *ethos* como *incorporación*. Según este autor, también la *incorporación* puede ser leída en dos sentidos complementarios (además de, claro está, permitir la descripción de esa caracterización "corporal" que le adjudica al *garante*); por una parte, cabe referirse a la *incorporación* como la asimilación por parte del destinatario, activación de estereotipos mediante, de una serie de esquemas de relaciones posibles entre cuerpo y mundo; por otra, si la *adhesión* se produce, se puede hablar de constitución de un cuerpo de la comunidad imaginaria conformada por los que suscriben el mismo discurso.

(21) Empleo el término con el alcance que le da la psicología social: conjunto de creencias, conocimientos y opiniones producidos y compartidos por los individuos de un mismo grupo, respecto de un objeto social dado (cf. Charaudeau y Mainguenau, 2005: 505).

(22) Por función retórica general entiendo, siguiendo a Trimble (1985), una unidad de discurso con un objetivo determinado en el texto (i.e. establecer el marco teórico).

do plano, la identificación con ese grupo. Esta caracterización permite plantear que el colectivo con el que se busca una identificación es el de la comunidad científica. Este fragmento, si bien producido en el área de las ciencias sociales, aparece como inscribiéndose en el sistema de comunicación de los campos científicos especializados que valora, como se materializa aquí, lo sucinto y lo preciso por sobre las cualidades estilísticas; tal reducción de la ambigüedad en la transmisión de la información se apoya en dos atributos: la estandarización y formalización de la escritura.

En principio, parecería inconveniente, ante este estado de borramiento enunciativo, reflexionar sobre los resultados del análisis a partir de la noción de *ethos*, ya que desde su acuñación en el campo de la retórica, el término se encuentra ligado a la construcción de la imagen de sí, de la identidad del locutor y edificada fundamentalmente sobre el terreno de lo discursivo. Para el análisis, no obstante, hay que traspasar este contorno. En líneas generales Maingueneau (2002) no es en este punto infiel a esta concepción, aunque sí contempla la posibilidad de un *ethos pre-discursivo* con el objetivo de explicar el funcionamiento de las representaciones previas que, antes del acto de locución, construyen los destinatarios del locutor, y las que este último construye sobre cómo es percibido por aquellos. En este sentido, resulta claro que Maingueneau le adjudica una hibridez (socio-discursiva) a la noción: el *ethos* trabaja apelando a los estereotipos, al conjunto impreciso de representaciones sociales adonde se amarra la imagen de sí construida por el locutor y que la enunciación ayuda a confirmar o transformar. Por su parte, la noción de *garante* definida más arriba es el resultado de un intento de antropomorfizar la categoría de enunciador: el término designa al haz de rasgos físicos (un cuerpo) y psíquicos (un carácter) que las representaciones colectivas le confieren a la figura que certifica lo que es dicho, cuerpo al que se puede llegar remontando el tono, la vocalidad, que presentaría todo texto, tanto oral como escrito, registro que, como sucede en este caso, es imposible adjudicar a una "voz" personal. De todos modos, esta antropomorfización del enunciador se encuentra impregnada por un *mundo éthico* del cual forma parte y al cual da acceso; universo que comprende una cantidad determinada de situaciones estereotípicas asociadas a comportamientos específicos (en el ejemplo clásico de Maingueneau, el estereotipo del mundo de los científicos es representado como sabios de guardapolvos blancos trabajando en laboratorios)[23]. Parece convenien-

(23) Para caracterizar la cultura concreta de los distintos dominios académicos, Becher (2001: 48-55) presenta un catálogo de los estereotipos sobre las disciplinas y sus representantes que surgen de la interpretación de sus datos. Así por ejemplo, en el ámbito uni-

te entonces involucrar, a fin de optimizar el análisis, el fenómeno de las representaciones sociales.

El *garante,* a su vez, emerge siempre en una determinada *escena de enunciación* (Maingueneau, 2003)[(24)], puesta en escena de naturaleza lingüística instaurada por el discurso en el momento mismo de desplegarse. La *escena de enunciación* es la categoría que sintetiza otras dos instancias escénicas, a partir de las cuales es posible analizar los aspectos genéricos y enunciativos de un texto. Cabe referirse pues a:

1. un *marco escénico* compuesto por:
—una *escena englobante*: la cual describe el tipo de discurso, en este caso *académico*, en el que se inscribe el texto y
—una *escena genérica*: definida por los géneros de discurso que especifican la actividad discursiva, en el caso que me ocupa, la *monografía*.

2. una *escenografía*, que es la instaurada en cada texto concreto.

Ahora bien, el análisis de los procesos de *legitimación* y *adhesión* en los términos de este aparato teórico es, sin embargo, posible aún frente al borramiento enunciativo absoluto: en una situación de ese tipo el peso de la activación de los estereotipos se desplaza hacia otras instancias discursivas como, justamente, el género. Es este el caso de la mayoría de los textos que nos ocupan, los académicos-científicos, en donde a pesar del (siempre promovido) borramiento de las huellas enunciativas, resulta posible hablar del *ethos* que emana de un *garante* para caracterizar la fuente enunciativa. El lector de un artículo de investigación o de esta monografía, por ejemplo, reconoce, a partir de la identificación del género, el cual moviliza ciertos estereotipos, que el *garante* habla en nombre de un colectivo (i.e. los científicos, los sabios, los investigadores) que, a su vez, representa una entidad abstracta (i.e. el conocimiento, la ciencia) con un *mundo éthico* asociado fácilmente reconocible y caracterizable (i.e. investigadores en bibliotecas o, como mencioné antes, sabios de guardapolvos blancos en laboratorios). En cuanto al texto analizado, se puede concluir que la *escenografía* producida es el resultado de la búsqueda por reproducir una *escena genérica* que responde a estereotipos que reenvían no ya a una figura "corporizada" de un *garante* individual,

---

versitario norteamericano, los ingenieros son percibidos como "conservadores, tecnócratas y sin refinamiento"; la sociología aparece como "fragmentaria y pseudocientífica" y los sociólogos como "altamente politizados y muy de izquierda"; los biólogos serían "personas interesantes, serias, comprometidas y trabajadoras, pero que tiene tiempo para sentarse y conversar" y la biología es vista como "altamente descriptiva, una especie de física diluida, menos difícil y menos interesante", etc.

(24) Ver nota 8.

sino, como "por defecto", al colectivo científico, a un *garante* que sería esa misma comunidad. Así, este modelo de Introducción responde a la estrategia de la desindividualización, de la disolución del yo, de su "voz", en el respaldo que otorga el grupo, como si el locutor dijera "es la comunidad la que habla a través de mí".

En contraposición al caso I), todos los casos representados por II) son ya producto de una retorización del *garante* y de la *escena de enunciación*. En la Introducción que transcribo, surge como primer dato la expansión (ocupa tres páginas) y el "desorden": las *funciones retóricas generales* aparecen dispersas bajo subtítulos poco comunes para este tipo de escritos (i.e. "Pre-texto", "Con-texto"); así, la puesta en relevancia del tema se efectúa al comienzo, en el "Pre-texto", y se retoma más adelante, en el "Con-texto"; bajo el título "Interés de la propuesta" se detalla, en realidad, el marco teórico y se adelanta una hipótesis. No deja de ser significativa la alternancia entre el singular y el plural de la primera persona, que subrayé en la transcripción; desde mi punto de vista, esta inestabilidad expone —más allá de la hipotética falta de competencia escrituraria del locutor, hipótesis difícil de aceptar tratándose de un estudiante de posgrado— el conflicto, en el plano enunciativo, entre lo que se percibe como normativo (i.e. la obligación del uso discursivo de la primera del plural) y cierta pretensión de originalidad por parte del locutor que, como sucede aquí, deriva en la alternancia de pronombres de primera persona en plural y en singular, dicho en otros términos, en el advenimiento de una sucesión de *lapsus*: "Síntoma verbal, síntoma de la no adecuación de un sujeto con su discurso, en un momento dado de su enunciación" (Fenoglio, 1997: 65). Si al modelo I) es posible describirlo como fruto de un proceso de configuración de una *escena de enunciación* y un *garante* buscando *legitimidad* en la comunidad, el II) se presenta como diferenciándose de esta. Visibilidad e individualización serían los efectos buscados por el locutor (tanto es así, que en la portada del trabajo no se menciona a sí mismo como "estudiante" o "alumno", sino como "autor"). El trabajo con el *corpus* permitió hallar de manera recurrente *escenografías* inscriptas en *regímenes de genericidad* que se alejaban del que se puede postular como monográfico, caracterizándose por tener como base extensas secuencias narrativas (i.e. el cuento, la biografía, el relato ejemplar, etc.)[25].

(25) Un grupo de textos dentro de este modelo radicalizaban la apuesta *escenográfica*: así, fue posible encontrar introducciones en donde la *escena de enunciación* fue construida como un *currículum vitae*, un fragmento epidíctico, un extenso comentario de relatos eróticos o, directamente, reemplazada por la transcripción completa de una nota periodística (lógicamente, son ejemplos imposibles de reproducir aquí).

2.4. El caso de las ponencias

Transcribo ahora dos "Introducciones" correspondientes a dos ponencias; la selección de tales ejemplos también se debe a que es posible postularlos como representativos de dos tendencias bien distinguibles.

> III) "**Introducción**. Este trabajo expone algunas reflexiones acerca de experiencias realizadas en el marco de la investigación denominada: «xxxxxxxxxxxxxxxxxx» (UBACyT Uxxxx, dirigido por la Dra. Xxxxx xxxxxx), centrada en las producciones argumentativas de estudiantes del Ciclo Básico Común de la U.B.A.
> En el transcurso de nuestra investigación hemos evaluado la calidad de las producciones de los estudiantes y, a partir de nuestras comprobaciones de su bajo nivel, hemos diseñado estrategias de aprendizaje que los condujeran a:
> a) la expresión de opiniones en una discusión a partir de la formulación de preguntas críticas,
> b) la justificación y/o refutación de puntos de vista o argumentos en forma oral y escrita, y
> c) la posibilidad de aprendizaje autorreflexivo de estrategias argumentativas mediante apelaciones de metacognición (…)"

> IV) "**Introducción**. La problemática que nos lleva a presentar esta exposición no es nueva ni desconocida. Es casi un lugar común hablar de «lo mal que escriben los integrantes al nivel superior» ya sea universitario o terciario. Más aún, este tema ha sido repetidamente fuente de preocupaciones oficiales. Lo único que sorprende es que se repite el discurso que años atrás se refería a los chicos que ingresaban en el secundario. Y decimos secundario y no EGB o Polimodal. Y no es mera casualidad (…).
> El tema es casi un *clásico*. Todos sabemos que lectura y escritura son las prácticas de mayor presencia en estos niveles y —de modo esencial— en los institutos de formación docente. Nosotras nos desempeñamos —precisamente— en un Instituto de formación docente y hace tiempo que empezamos a preocuparnos. La primera pregunta que nos surgió ante el problema fue ¿cuándo empezó a masificarse la carencia? ¿Dónde? Y casi inmediatamente empezamos a preguntarnos por el porqué.
> No somos especialistas. Nos avala la experiencia de enfrentar a diario, desde nuestras cátedras xxxxxxxxx xxxx, en el Instituto xxxxxxxxxxxxxx, una problemática que día a día se convierte en una nueva forma de exclusión".

El análisis de las ponencias autoriza un deslindamiento similar al anterior: frente a la escasa reglamentación y caracterización que vuelven inestable la *escena genérica*, en este caso se registra también la presencia de esas dos inclinaciones paradigmáticas. Destaco sólo algunos datos para justificar esta última aseveración.

En III), se enuncia desde el comienzo el objetivo de la ponencia y se instala en primer plano la pertenencia grupal (es un UBACyT[26]) e institucional que ampara a la investigación y al investigador. El macroacto comunicativo está caracterizado como "exponer reflexiones". "Evaluar", "investigar", "diseñar" son las acciones, todas de carácter intelectual, que dice desplegar el locutor y que evocan a aquellas que esterotípicamente cabe asignarles a los científicos en ciencias duras. La sintaxis es simple, mientras que el léxico se asienta sobre el eje de la objetividad y tiene cierta especificidad técnica ("autorreflexivo", "metacognición"…). La inscripción enunciativa es mínima y de naturaleza convencional (la primera persona del plural). En definitiva, muestra este texto la presencia de un *garante* identificado con la comunidad (el *mundo ethico*) de los científicos.

El caso IV) es casi el opuesto del anterior. El *garante* construido ostenta rasgos y valores que lo alejan de aquellos de un *mundo ethico* científico o academicista, y antepone la actividad corporal a la intelectual. La estrategia puesta en funcionamiento aquí apunta a una máxima visibilidad de la instancia autorial (el "nosotras" remite a las dos autoras de la ponencia) y a la elaboración de un *garante* que no se pliega a un *ethos* científico, sino más bien a otro totalmente distinto, cuyas coordenadas son su contacto, a través de la experiencia directa, con los problemas de la realidad cotidiana; un *ethos* que se construye trabajando sobre el estereotipo —particularmente significativo en las representaciones sociales activas en la sociedad argentina— de un agente con experiencia directa y aprovechada en zonas desfavorecidas del ámbito educativo. Esto resulta patente desde la presentación misma de la comunicación: la exposición surge de una problemática (no de la mera actividad reflexiva) y se refuerza en el plano de la evidencialidad, puesto que se explicita la circulación social del problema y el contacto directo, físico, que tienen las autoras con él. A diferencia del anterior, los verbos de este texto realzan la dimensión corporal de la actividad docente: *nos desempeñamos en un instituto, desde nuestras cátedras enfrentamos a diario unas problemáticas.*

2.5. Trabajo final de carrera de especialización

Si bien —como lo especifiqué más arriba— el *corpus* de trabajos de final de carrera es significativamente más acotado que el de los géneros discursivos anteriores y, por tanto, su representatividad es menor, sirve

(26) Nombre con el cual se conoce a los proyectos de investigación pertenecientes a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA.

al menos para señalar una tendencia que podrá confirmarse o corregirse cuando aumente la producción de estos textos. Como se verá, por otra parte, la hipótesis a la que atamos el análisis de esta parte del *corpus* también se podría sostener con el examen de géneros actualizados en instancias jerárquicamente más importantes del posgrado (i.e. la tesis). En el caso concreto de la carrera de la que surge el *corpus* no aparece, en su reglamento, una descripción precisa sobre el género solicitado ni su *escena genérica* se encuentra estandarizada. Debido a esto, la mínima cantidad de trabajos producidos toman dos orientaciones: o bien construyen una *escenografía* a partir de una *escena genérica* monográfica, o bien se presentan como la descripción de un proyecto de investigación. De todos modos, y en contraposición a lo que sucedía con los géneros antes explorados, siguen una única tendencia en cuanto a la construcción de identidades enunciativas. Veamos un ejemplo:

> V) **"Introducción**. **Este trabajo analiza** un fenómeno de variación lingüística: la alternancia *presente* y *pretérito imperfecto* del modo subjuntivo (le dijo que fuera/le dijo que vaya) y perífrasis obligativa (le dijo que tenía que ir) en un corpus de re-narraciones escritas producida por alumnos de 6º y 7º grado de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Los textos analizados pertenecen a alumnos que se encuentran en situación de contacto lingüístico español/quechua. Los principios teóricos de la escuela de Columbia (García, 1995) y de la Gramática Cognitiva (Langacker, 1986), según los cuales la relación entre una forma y sus usos es una relación psicológicamente motivada, nos permitieron identificar ciertos contextos y rasgos que favorecen la aparición de una u otra forma. Luego relacionamos los valores que asumen estos rasgos con características estructurales de la lengua quechua.
> El análisis realizado permite entrever la influencia del sistema conceptual quechua en el uso que los niños, productores de re-narraciones, hacen de la lengua española.
> Finalmente se sugiere la articulación de estrategias de intervención didáctica que contemplen el perfilamiento cognitivo peculiar que se vislumbra en esta comunidad y, consecuentemente, que se adapten las prescripciones normativas sobre el uso del Subjuntivo de los textos escolares".

Como puede verse, se inscribe en la misma línea de los ejemplos I) y III), esto es: se construye una identidad enunciativa que tiende a desindividualizarse en el colectivo del cual se desprende un *ethos* científico, resultado al que se arriba a partir de una serie de operaciones discursivas también análogas, tales como la desagentivación por el uso de la tercera persona ("Este trabajo analiza"), la búsqueda de un efecto de objetividad en el plano enunciativo a través del uso de la primera persona del plural ("luego relacionamos") o el pronombre reflexivo ("Finalmente se sugiere"), y el cumplimiento con las *funciones retóricas* esperables (pre-

sentar el objetivo del trabajo, describir el *corpus*, enunciar el marco teórico, etc.)

3. De lo discursivo a lo social

A este juego de variantes puede adjudicársele variables explicativas de diverso orden, variables que antes apenas enuncié. Hay que notar, antes que nada, que la falta de reglamentación y hasta de caracterización del género monográfico vuelve inestable la *escena genérica* y, por tanto, el *régimen de genericidad*, lo que parece habilitar todo un juego de opciones en relación a la búsqueda de *legitimación* y *adhesión*; así, el locutor puede construir su texto otorgándole prioridad a una de ellas o balanceando la importancia de ambas o, incluso, otorgarle a alguna de ellas un valor negativo (i.e. la construcción, para buscar la *adhesión* de cierto auditorio, de un *garante* que aparezca como yendo en contra de los estereotipos de una comunidad, ya sea de forma implícita, apartándose de ciertas maneras de decir, o ya sea afirmándolo de modo explícito)[27]. Además de la amplitud que puede tomar el *régimen de genericidad*, es preciso apuntar aquí otra tolerancia que funciona como variable de análisis: la consentida en la producción y la codificación escrita del conocimiento en ciencias sociales y humanas. Whitley, reconociendo que "el estilo de escritura de un individuo es un componente importante de su reputación", sostiene que debido a

> La escasa estandarización de los objetos cognitivos y de los procesos de trabajo y a la ambigüedad del significado y de la significatividad de los resultados, los investigadores de las ciencias humanas tienen que adaptar su estilo al mensaje que se comunica (citado por Becher, 2001: 124).

Ahora bien, admitida estas lasitudes del orden de lo discursivo, parece posible adjudicarle explicaciones del orden de lo sociológico para dar cuenta de las identidades enunciativas producidas en los textos.

Al describir la *comunidad discursiva de posgrado*, señalé que la actualización de cada uno de estos géneros y su eficacia institucional se encuentra determinada por la situación de competencia en la que se encuentra el locutor en el espacio jerarquizado del campo universitario,

(27) Este planteo no está lejos de aquel con el cual Perelman define, desde la nueva retórica, la relación entre el grupo y sus miembros como uno de los soportes de las diversas técnicas argumentativas. Existe siempre una relación dialéctica entre las imágenes de ambas instancias: "…los individuos influyen en la imagen que tenemos de los grupos a los cuales pertenecen e, inversamente, lo que pensamos del grupo nos predispone a cierta imagen de los que lo integran" (1989: 494).

por su representación acerca del funcionamiento de ese espacio y por su posición dentro de él. En los posgrados donde fueron producidos los textos del *corpus*, posgrados con orientación académica situados en el área de las ciencias humanas y sociales, una significativa proporción de los estudiantes son, además, jóvenes profesores e investigadores, ubicados en niveles inferiores de la carrera universitaria, preocupados por la obtención de signos institucionales de prestigio que provienen del reconocimiento de sus competidores (Bourdieu, 2003) (i.e. ser citado, ser admitido en un programa doctoral, etc.) que le permitan acumular capital universitario (parte del capital cultural), lo que generalmente se traduce en la ocupación de una mejor posición para conseguir capital económico. Como muchas otras del campo universitario argentino, esta zona no posee, como sucede en otros países, una estructura ni una articulación estables ni sustentadas en una extensa tradición (ya señalé, al comienzo, el crecimiento exponencial, no planificado según políticas educativas globales y atado a necesidades económicas y/o coyunturales de los posgrados[28]), por lo cual la percepción de los estudiantes sobre el modo en que se encuentra estructurado el espacio de posgrado en el que desarrollan sus prácticas, sobre la articulación de éste con otros espacios del campo universitario (i.e. la docencia) y de la sociedad (i.e. actividades de transferencia) y sobre el valor de esos signos institucionales de prestigio suele ser poco uniforme y fuertemente afectada por itinerarios personales (i.e. inserción previa en cátedras y en equipos de investigación, vínculos con determinado tipo de director, etc.). Si retomamos la tesis de Bourdieu citado al principio ("las tomas de posición en el espacio de los estilos corresponden directamente a las posiciones en el campo universitario") cabe postular que a estos factores —complejos y heterogéneos— responden las distintas estrategias de *legitimación* o de búsqueda de *adhesión*, lo que motiva la existencia en los textos de *escenografías* y *garantes* tan disímiles como los expuestos antes. Precisaré esto último.

Tomada como sugerencia para un principio de clasificación y no como dato, ya que se encuentra cultural, geográfica y temporalmente muy alejada, la descripción del campo universitario francés que efectúa Bourdieu (1984) puede resultar útil. Este presenta ese espacio como claramente polarizado: por un lado, se encuentra el polo científico, representado por la mayoría de las facultades de ciencias exactas y naturales, donde la competencia entre los agentes apunta a conseguir las calif-

(28) Muchos de ellos pertenecientes a la gran cantidad de universidades de régimen privado o público fundadas en los últimos veinticinco años, cuya oferta académica se proyecta en función de criterios primordialmente económicos.

caciones institucionales que permitan su consagración como autoridad científica o la notoriedad como intelectual[29]; por el otro, existe un polo mundano, representado por las facultades de medicina y derecho, caracterizado por un principio de legitimación del orden de lo social, político y económico. Tal antagonismo determina la existencia de agentes/locutores caracterizados por su lucha por alcanzar un poder que se traduce ya sea en una competencia científica o intelectual, ya sea en una competencia social. Si bien este conflicto tiene una expresión, con su lógica específica, en cada una de las facultades (así, por ejemplo, la mera competencia científica sería cosa de marginales u originales en la facultad de derecho), sufre una verdadera puesta en abismo en la mayoría de las de ciencias humanas, y especialmente en la de letras, puesto que estas instituciones ocupan un espacio equidistante en relación a las representantes de cada polo y, por ese motivo, los principios de legitimación y jerarquización antagónicos se encuentran allí copresentes. Es claro que en nuestro país no es posible pensar hoy en estos mismos términos, ante todo, porque aún las instituciones universitarias más tradicionales ocupan un lugar secundario en la consagración social de los agentes. Sin embargo, parece admisible considerar, siguiendo a Bourdieu, la complejidad (institucional y epistemológica) del espacio de las ciencias humanas y sociales en el campo universitario y su incidencia sobre la producción textual concreta en el ámbito de posgrado.

Los textos analizados permiten verificar que entre las representaciones sociales involucradas en la configuración de sus *escenografías* y *garantes*, se encuentran aquellas que tiene el agente-locutor sobre la estructura del campo de posgrado en ciencias humanas y sociales, sobre cuáles son los principios de jerarquización de este campo. Es en función de estas representaciones que resuelve sus estrategias. Es indudable que estos textos atestiguan representaciones de distinto tipo, que activan, en un caso, una búsqueda de la *legitimidad* insertándose en las prácticas discursivas de la *comunidad de posgrado*, concebida según parámetros discursivos que emanan del modelo de las ciencias exactas y naturales, mientras que, en otro caso, derivan en un intento por conseguir la *adhesión* alejándose, si es necesario, de esas prácticas. Este alejamiento puede —obviamente— tomar caminos bien distintos. El examen del *corpus* permite dar cuenta de unas pocas regularidades. En principio, la expansión: es posible detectar en estas "Introducciones" el intento de cumplir con las *funciones retóricas generales* (i.e. ob-

(29) A su vez, para Bourdieu, el campo científico se encuentra polarizado de acuerdo a la estructura del capital en disputa: capital científico puro vs. capital científico de tipo institucional (2000: 89-96).

jetivos, marco teórico, etc.), pero estas se encuentran rodeadas por extensos fragmentos narrativos o descriptivos. En tales fragmentos, por otra parte, aparece la voz no ya colectiva, sino individual de un *garante* cuya construcción se encuentra insistentemente orientada por representaciones que promueven la exhibición de su implicación, como agente perteneciente a la universidad, con las problemáticas sociales, principalmente las que afectaron o afectan a nuestro país[30]. Dicho en otros términos, se prefiere mostrar una preocupación por la comunidad social antes que una inclusión en la académica. Ahora bien, este juego de variantes tiene sus límites.

4. La situación de comunicación

Para referirme a esas limitaciones apelaré —ahora sí— a la noción de género. Para el análisis de la configuración de entidades enunciativas consideré sólo la dimensión interna, la *escena de enunciación* (integrada por la *escena genérica*), de cada texto. Ahora bien, es asimismo posible describir la producción textual desde un punto de vista externo determinado por una serie de parámetros que definen su *situación de comunicación* (Maingueneau, 2003); esos parámetros son gestionados por los géneros que estructuran la *comunidad discursiva de posgrado*. En algunas de las coordenadas que los géneros definen (finalidad y posibles protagonistas de la interlocución) resulta posible hallar las variables de análisis que expliquen, al menos, por qué algunas formas, como las monografías y las ponencias, son más tolerantes que otras (i.e. el trabajo final de carrera) a la instauración de *escenografías* que se aparten de la *escena genérica*. La respuesta a tal interrogante precisará la descripción del desempeño de los géneros instituidos por la *comunidad discursiva de posgrado* no sólo en la estructuración de la misma comunidad, sino también en la determinación de las posiciones individuales en el marco de sus relaciones y en la construcción de la identidad discursiva que se corresponde con esas posiciones.

Esquematizo las *situaciones de comunicación* de los géneros analizados:

(30) Podría decirse que este último tipo de representaciones encontró una realización material definitiva, en el marco de la U.B.A. y durante la período más agudo de la crisis socieconómica argentina, con la incorporación de los Proyectos UBACyT de Urgencia Social en las últimas programaciones científicas.

Aspectos de la sit. comunicativa / Género Discursivo	**Finalidad comunicativa**	**Locutores legitimados por la institución**	**Destinatarios específicos dentro de la comunidad**	**Probables contenidos**
Monografía	Responde a una instancia de evaluación; acredita méritos para aprobar un seminario o curso	Principalmente estudiantes	Docentes a cargo de la evaluación (sin perjuicio de una publicación ulterior)	Poco estables: exhibición/aplicación reformulada del conocimiento recibido, investigación documental, etc.
Ponencia	Múltiples: Transmitir los resultados de una investigación, presentar un modelo teórico, etc.	Múltiples: estudiantes, docentes, investigadores, técnicos, etc.	Miembros de la comunidad universitaria en general	Múltiples: formulaciones teóricas, relato de experiencias, relato de estudios de casos, etc.
Trabajo final de carrera	Acreditar méritos. Cumplir un rito que permite incrementar el capital universitario	Estudiantes que cumplan ciertos requisitos (i.e. haber aprobado ciertos seminarios, haber realizados ciertos trabajos de campo, etc.)	Docentes con cierto grado de reconocimiento a cargo de la evaluación (sin perjuicio de una publicación ulterior)	Regulado o, al menos, orientado institucionalmente y por tradición disciplinar (en general, resultados de trabajo de investigación)

La lectura de esta tabla torna imprescindible observar que la configuración discursiva se ve condicionada por la lucha por el capital universitario en juego. A diferencia de los otros dos, el género trabajo final de carrera supone generalmente una apuesta alta por la adquisición de cierta cantidad de capital (el que otorga la consecución del título), por cierta especificación de ese capital (supone una especialización en un campo disciplinar luego de un proceso de investigación) y por su traducción en capital económico. Asimismo, el trabajo final es el único de los tres que participa en uno de los rituales de consagración de la institución académica. En definitiva, en el contraste de los tres examinados, se observa con claridad que el género discursivo más comprometido en la lucha por el capital universitario, esto es, en el que se encuentran más especificados los requisitos que debe reunir el locutor que lo asume, el que interviene en el momento en que se juega un cambio de posición en el campo uni-

versitario, el que con más claridad baliza la jerarquía universitaria, ese género —decía— tiende a aparecer como el menos tolerante a la construcción de *garantes* y *escenografías* con un *régimen de genericidad* transformador, incluso en situaciones como la descrita aquí, en donde falta una regulación institucional explícita sobre los condiciones discursivos que deben cumplir estos géneros.

Conclusiones

No me extenderé aquí más que lo indispensable para repasar algunos de los postulados que jalonaron la anterior exposición. Es posible, en principio, hablar de una *comunidad discursiva de posgrado* en cuya estructuración, organizando las prácticas discursivas, participan los *géneros* y las tradiciones disciplinarias, prácticas de importancia fundamental en la competencia que se da dentro de ese campo. Aunque no se suela percibir de esta forma, las *escenas genéricas* aparecen, en cambio, menos efectivas en el control, en la instancia de producción, de las identidades enunciativas: el análisis mostró que permiten más de una variante en este punto. Estas variantes pueden ser explicadas a partir de una sobredeterminación de causas; aquí elegí centrarme en el plano de las representaciones y dar cuenta de cómo ciertas creencias de los locutores sobre su posición en el campo universitario de posgrado inciden en la configuración de los procesos enunciativos. Finalmente —y mostrando que la complejidad del fenómeno de los géneros discursivos en el ámbito académico requiere un abordaje desde una pluralidad de enfoques—, intenté, dado lo exiguo del *corpus*, apenas sugerir que los géneros más involucrados en la jerarquización de la comunidad discursiva de posgrado son también los que más controlan la modulación enunciativa.

Bibliografía citada

Adam, J.-M. y Heidmann, U., 2004, "Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)", en *Langages* 153, 62-72.

Beacco, J.-C., 2004, "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif", *Langages* 153, 109-119.

Beacco, J.-C. y Moirand, S., 1995, "Autour des discours de transmission des connaissances", *Langages* 117, 32-53.

Becher, T., 2001, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, P., 1984, *Homo academicus*, París, Les Éditions de Minuit.

————, 1985, *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.

————, 1989, *La noblesse d'État*. París, Les Éditions de Minuit

————————, 2000, *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
————————, 2003, *El oficio del científico. Ciencia de las ciencias y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
Charaudeau, P. y Maingueneau, D., 2005, *Diccionario de Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.
Fenoglio, I., 1997, "La notion d'événement d'enonciation: le *lapsus* comme une donnée d'articulation entre discours et parole", en *Langage et Société* 80, 39-71.
Foucault, M., 2002, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
García de Fanelli, A., 2003, "Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías en ciencias sociales", en *Nuevos Documentos CEDES*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
Genette, G., 2005, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
————————, 2005, *Figuras V*, México, Siglo XXI.
Hidalgo, C., 1999, "Comunidades científicas: los antropólogos enfocan la ciencia", en Althabe, G. y Schuster, F., *Antropología del presente*, Buenos Aires, EDICIAL.
Ivanič, R., 1998, *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing*, Filadelfia, John Benjamins.
Maingueneau, D., 1984, *Genèse du discours*, Lieja, Mardaga.
————————, 1999, "Peut-on assigner limites à l'analyse du discours?", en *Modèles linguistiques* XX, fasc 2.
————————, 2002, "Problèmes d'ethos", en *Practiques* 113/114, 55-67.
————————, 2003 "¿«Situación de enunciación» o «situación de comunicación»?", en *Revista Discurso.org* 5.
Menin, O. y Temporetti, F., 2005, *Reflexiones acerca de la escritura científica*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
Perelman Ch. y Olbrechts-Tyteca, L., 1989 (1958), *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
Rabatel, A., 2004, "L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques", en *Langages* 156, 3-17.
Ricœur, P., 1996, *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.
Schaeffer, J.-M., 1986, "Du texte au genre", en AA.VV: *Théorie des genres*, París, Éditions de Seuil, 179-205.
Swales, J., 1990, *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Sydney, CUP.
Trimble, L., 1985, *English for Science and Technology. A discourse approach*, Cambridge, CUP.
Trombetta, A., 1999, "Algunos aspectos del desarrollo actual de los posgrados en Argentina", *Documentos CEDES 118*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de Posgrado" administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006)

Cecilia Hidalgo y *Virginia Passarella*[1]
IDAES-UNSAM - Universidad de Buenos Aires

1. La encuesta: su diseño y estructura

A los fines de contar con un elemento de diagnóstico sobre los factores que promueven, dificultan o impiden la escritura de diversos géneros académicos en el posgrado, en particular las tesis, los integrantes del Proyecto BID 1201/OC-AR-PICT 14184 concibieron colectivamente una encuesta. El equipo pretendía atender al doble aspecto que supone la escritura en tanto *canal de comunicación* e *instrumento para la elaboración cognitiva*, cada uno con dificultades asociadas específicas. El diagnóstico buscaba establecer bases para el diseño de dispositivos institucionales de apoyo a las tareas de escritura aptos para enfrentar tales dificultades: concernientes a la dimensión lingüístico-discursiva, al procesamiento del texto y al aprendizaje de la producción escrita, por una parte, y a la dimensión conceptual, en particular alrededor de la incidencia de la escritura de textos complejos en la generación y el desarrollo de habilidades metacognitivas novedosas, por otra parte.

Concientes de la variedad de géneros académicos que se les solicita y producen los alumnos de posgrado y del dispar valor que adquieren en áreas de conocimiento y dominios disciplinares diversos, la atención se dirigió principalmente al género tesis, crucial para el logro de la titula-

---

(1) chidalgo@filo.uba.ar, virginia@filo.uba.ar. La base de datos completa puede consultarse en la página web del Proyecto www.escrituraylectura.com.ar.

La licenciada Griselda Palleres ha participado en el análisis preliminar de los resultados y ha confeccionado diversos cuadros y gráficos incluidos en este trabajo. La base informática fue diseñada por Ignacio García y el ingreso de datos en soporte digital fue completado por Fabiana Tomaino, Vanina Daneluk, Marisa D'Amato, Nicolás Expósito y María Inés Pagano.

ción. Pensada como herramienta de descripción de la situación relativa a la escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado de la región más que como plataforma de ulterior elaboración estadística, la encuesta fue administrada a 170 alumnos de carreras de especialización, maestrías y doctorados de Argentina y Chile entre 2005 y 2006. Su aplicación cuidó la inclusión de áreas de conocimiento diversas, pero no obedeció a criterios de representatividad estadística de los posgrados. Antes bien, el equipo atendió al interés de secretarios de posgrado, directores o responsables de formación superior de diversas instituciones universitarias de Argentina y de Chile por sistematizar la información de sus propios programas y planificar acciones académicas orientadas a la escritura del posgrado en base al diagnóstico emergente. De este modo, la muestra cuyos resultados analizaremos tiene un sesgo, quedando sobre-representadas las universidades nacionales argentinas, y entre ellas la Universidad de Buenos Aires.

La encuesta comienza brindando información general sobre los objetivos del Proyecto, sus integrantes y las formas de establecer comunicación con ellos. Se hacen explícitas las condiciones de participación voluntaria y anónima de los encuestados y el compromiso del equipo con el manejo confidencial de los registros. Un conjunto de datos destinados a trazar un perfil del alumnado en cuanto a su formación previa, características demográficas, condiciones laborales, compromisos familiares y motivación, se disponen de manera preliminar. Luego, en cinco secciones se recaba información e insta a la reflexión acerca de la experiencia del encuestado en la producción de conocimiento, su experiencia de escritura, su experiencia de lectura, su experiencia en el posgrado en curso y su experiencia con el director (o directora) de tesis. Tres secciones finales se dedican a cuestiones referidas a la organización del tiempo previsto para el trabajo de tesis, a las principales dificultades enfrentadas y la ayuda recibida, así como a comentarios libres sobre la temática, que a esta altura de la encuesta se han convertido para el alumno en un objeto de autorreflexión más que en un cuestionario ordinario.

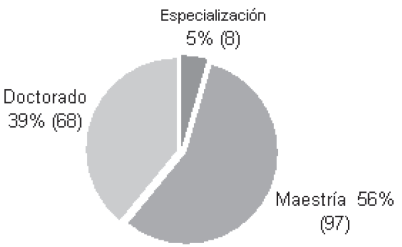
2. Resultados de la encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado"

El perfil general del alumnado de posgrado de la muestra corresponde a una población con alto porcentaje de mujeres y relativamente añosa. La muestra abarca 170 encuestados (122 mujeres y 48 varones), de una edad promedio de 39 años. Las maestrías constituyen el tipo de posgrado más representado.

Tipos de posgrados que cursan

Especialización	Maestría	Doctorado	Total
8	97	68	173[(2)]

Tipos de posgrados que cursan

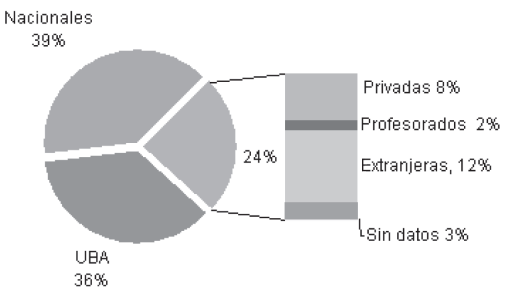


Las universidades de las que provienen los alumnos encuestados son en su gran mayoría argentinas públicas o "nacionales", correspondiendo un alto número a la Universidad de Buenos Aires, a la que el equipo tenía especiales facilidades de acceso.

Universidades de las que provienen

UBA	Otras Univ. Nac.	Profesorados	Privadas	Extranjeras	Sin datos	Total
61	68	3	13	20	5	170

Universidades de las que provienen



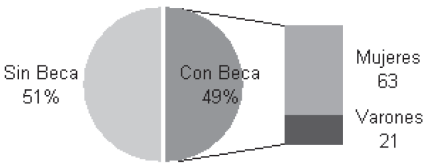
(2) Dos encuestados cursan el doctorado y la maestría; un encuestado cursa una maestría y una carrera de especialización.

Aunque los totales de los alumnos que cuentan o no cuentan con beca de estudio son parejos, por lo común los maestrandos carecen de apoyo económico directo, aunque pueden beneficiarse con alguna reducción de aranceles. La posibilidad de realizar estudios recibiendo un estipendio durante cuatro o cinco años recae fundamentalmente en los estudiantes de doctorado, lo que indica que la formación de posgrado más generalizada (maestrías y carreras de especialización) son financiadas privadamente por los estudiantes con fondos propios. Si bien en su gran mayoría los doctorandos han cursado previamente otros estudios de posgrado —en especial maestrías y en menor medida carreras de especialización— sin ayuda financiera, los jóvenes de alrededor de 30 años, en el tramo doctoral integran un segmento que en la actualidad cuenta con becas de estudio de algún tipo. Por el sesgo de la muestra, los organismos financiadores más mencionados en nuestro caso son el CONICET —que ha incrementado significativamente el número de becas que otorga anualmente— y las Secretarías de Ciencia y Técnica de las universidades nacionales, fundamentalmente el Programa de becas UBACyT, organismos que en menor proporción también apoyan con becas el cursado de maestrías académicas.

Becas

Mujeres con Beca	Varones con Beca	Total con Beca	Total sin Beca
63	21	84	86

Becas

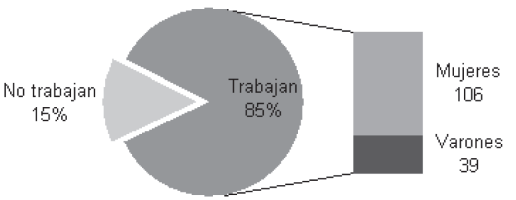


Si se toma en cuenta la situación laboral de los alumnos, se constata que son muy pocos los que no trabajan. El promedio de las horas semanales de trabajo ronda las 28 horas, lo que torna difícil una dedicación si no exclusiva al menos considerable, tanto a la investigación como a la escritura requeridas por los posgrados. La situación se agrava si advertimos que incluso los becarios trabajan, lo que atenta contra su obligación de concretar la titulación en un tiempo prudencial.

Situación Laboral

Mujeres que trabajan	Varones que trabajan	No trabajan
106	39	25

Situación Laboral

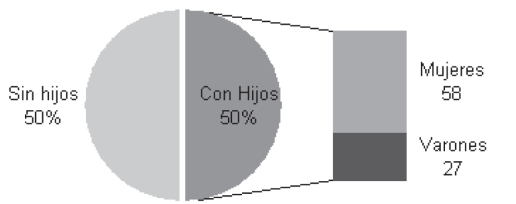


La edad relativamente alta del alumnado se refleja asimismo en el hecho de que la mitad de los encuestados tiene hijos, generalmente pequeños, que suelen también requerir atención en tiempo y recursos económicos.

Carga Familiar

Mujeres con hijos	Varones con hijos	Total con hijos
58	27	85

Carga Familiar



Los motivos por los cuales los encuestados declaran haber decidido cursar carreras de posgrado pueden dividirse en dos grandes tipos: los *orientados a la construcción de una carrera*, sea profesional o académica, para la que la titulación de posgrado se ha convertido hoy en prerrequisito, y los *orientados a la construcción de una obra intelectual*. El segundo tipo está muy poco representado, y cuando lo hace corresponde sobre todo a los alumnos de mayor edad y con una trayectoria profesional considerable. En el amplio resto del alumnado prevalecen los motivos del primer tipo, que suelen presentarse como "necesidades" (de profundizar conocimientos y fortalecer la formación, de seguir perfeccionándo-

se, de especializarse, de adecuarse a las transformaciones del contexto, de mejorar su posición académica, adquirir nuevas herramientas para la docencia, entre otros). Y si aparecen como "deseos", lo hacen también fuertemente connotados con la meta de superar déficits de las carreras de grado, ingresar en organismos técnicos, de investigación o ganar concursos académicos y profesionales. De este modo, un cierto pragmatismo y presiones —si se quiere— externas se expresan como las fuerzas motivadoras principales.

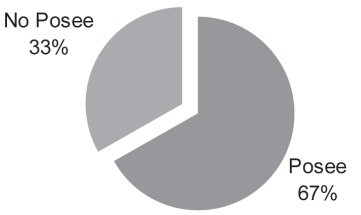
Experiencia en producción de conocimiento

La mayoría de los encuestados reconoce poseer algún tipo de experiencia en investigación. Por lo común, y a excepción de los que han realizado una tesis de grado o de otro posgrado, esa experiencia refiere principalmente a la participación en equipos que llevan adelante proyectos —disciplinarios o interdisciplinarios— acreditados y subsidiados por universidades o agencias de investigación, y/o a los proyectos con que han obtenido becas. Es la pertenencia a colectivos institucionalizados (equipos de cátedra, institutos o programas/proyectos a término) donde se discuten y producen trabajos de diversos tipos (ponencias, artículos, reseñas, informes, entre otros) lo que marca una diferencia en el alumnado. En ese marco, es destacable la función formativa que aún sigue desempeñando la estructura de cátedra, cuyo objetivo primario de formación para la labor docente resulta de hecho consustancial con la formación en la producción de conocimiento.

Experiencia en Investigación

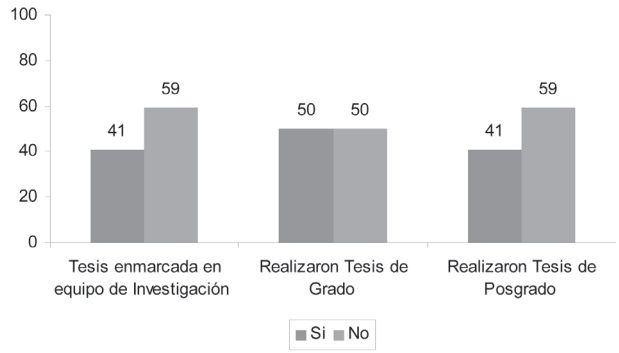
Posee	No Posee	Total
114	56	170

Experiencia en Investigación



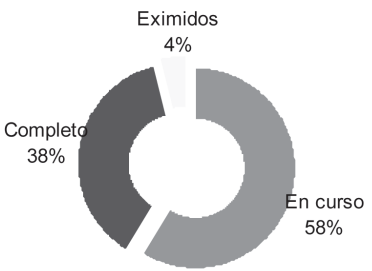
Pero no todos consiguen comenzar a trabajar en su tesis contando con un marco colectivo estimulante y/o acreditando cierto ejercicio previo en investigación y escritura.

	Si	No
Tesis enmarcada en equipo de Investigación	41%	59%
Realizaron Tesis de Grado	50%	50%
Realizaron Tesis de Posgrado	41%	59%



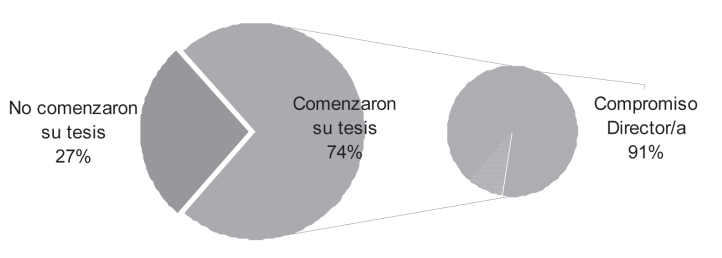
Una preocupación recurrente de los alumnos es el completamiento del plan curricular (cursado obligatorio y aprobación de materias, seminarios, etc. del plan de estudios), que suele concentrar gran parte de sus esfuerzos. Como se advierte en el cuadro siguiente, no es común que se exima de cursos a los candidatos y son mayoría quienes tienen pendientes algunas asignaturas del plan. Por añadidura, esto conlleva atender a la realización de trabajos específicos, no siempre encaminados a la tesis o el trabajo final integrador.

Etapa de la carrera en la que se encuentran	
En curso	93
Completo	60
Eximidos	6

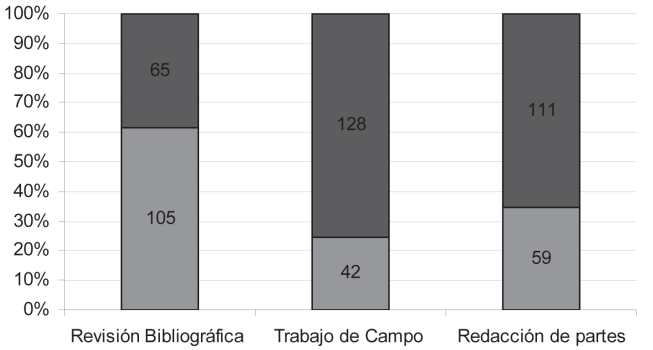


Si bien muchos alumnos declaran haber comenzado a trabajar en su tesis, veremos que están todavía lejos de haber avanzado en un proceso de producción textual propiamente dicho. Por lo común expresan satisfacción con el hecho de haber comprometido la guía de un/a director/a de tesis[3] y refieren encontrarse en la etapa de revisión bibliográfica o, cuando corresponde, en la de trabajo de campo, siendo muy baja la proporción de aquellos que han comenzado a redactar siquiera algunas partes. Esto se refleja asimismo en el bajo porcentaje de los que han presentado el plan definitivo de tesis, esperan comentarios de un borrador o la evaluación de sus escritos por parte de profesores, directores o jurados.

No comenzaron su tesis	Comenzaron su tesis	Compromiso Director/a	No tienen director/a aún
46	124	113	11



Revisión Bibliográfica	105	65
Trabajo de Campo	42	128
Redacción de partes	59	111



(3) Este hecho no debe minimizarse pues la expansión del posgrado hace de los "buenos" directores disponibles un bien muy escaso en la región.

Experiencia previa de escritura

En lo que atañe a la experiencia previa de escritura, los géneros más ejercitados y que por conocidos generan mayor confianza y seguridad en el alumnado son el *examen escrito*, las *monografías* y formas cercanas a la oralidad como las *ponencias*. Si bien se supone que —fundamentalmente en los dos últimos casos— la escritura requerida es preparatoria del género tesis, la conexión entre los distintos tipos de texto queda implícita, dejándose su explicitación librada al tesista. La falta de especificidad en la estructura del género *monografía*, no contribuye a que se convierta en una forma preexistente paradigmática sobre la cual puedan progresar en producciones de mayor complejidad y exigencia.

En las áreas disciplinarias correspondientes a ciencias biomédicas, física, química, entre otras, es el género *artículo* el que en forma creciente se está utilizando como estructura elemental a ser replicada y ampliada al elaborar las tesis, tendencia a la que paulatinamente van adhiriendo también las ciencias sociales y humanas. En efecto, los *artículos* a ser presentados en publicaciones especializadas forman parte de un género frecuentado por los alumnos, al menos en su calidad de lectores, por lo que al establecer un orden de las dificultades de su producción, su escritura es prefigurada por los alumnos como menos problemática que la de la tesis, o en todo caso estratégica, dado que —a diferencia de las tesis que se escriben a lo sumo dos o tres veces en toda una vida— será el tipo de texto más necesario de ser dominado en la vida profesional.

Así, en el imaginario del alumnado el género *tesis* y todo lo relacionado con ella concentra las mayores inseguridades, desde la redacción del *proyecto*, pasando por la formulación de problemas e hipótesis o el armado de un esquema argumentativo, hasta la escritura del texto propiamente dicho. El género no solo es poco frecuentado sino que está asociado a representaciones de lo que amedrenta y angustia. A la carga que supone el logro de cierta originalidad intelectual y estilo personal, se suma lo dilatado del proceso de escritura de la tesis, que debe poder *comenzar* —aunque por cierto el inicio de la escritura constituye un momento especialmente importante para los alumnos—, debe poder *sostenerse* en una labor continua —que dé lugar a correcciones y relecturas críticas tanto desde el punto de vista del autor como desde la de eventuales evaluadores o jurados—, así como *finalizar*, siendo crucial la toma de decisión de cortar, circunscribir las referencias a bibliografía, material de campo, argumentos, entre otras.

Experiencia en la lectura

Para sus escritos los encuestados resaltan la importancia del material que obtienen en bibliotecas, hemerotecas, archivos y en el trabajo de campo. El acceso vía Internet a bibliotecas virtuales o centros de documentación digitalizada también empieza a aparecer como recurso, aunque sin la generalización que se registra en otras regiones del hemisferio norte, o aún en Chile y Brasil, donde la posibilidad de consultar bases digitalizadas está incorporada a las prestaciones estándar de las bibliotecas universitarias. Aún cuando las falencias de las bibliotecas argentinas son por todos conocidas, la encuesta permite extraer la conclusión de que de todos modos siguen cumpliendo un papel fundamental, por lo que su fortalecimiento eventual por parte de las instituciones académica se proyecta como una contribución insoslayable al mejoramiento de la investigación y la escritura de posgrado.

Cuando se analiza el tipo de material que los alumnos leen habitualmente para la realización de sus tesis, la diferenciación por áreas de conocimiento se hace marcada. En los dominios disciplinares de las ciencias biomédicas, las ingenierías (hay trece especialidades de grado) y la física, entre otras, prevalecen las publicaciones periódicas internacionales. En las ciencias humanas y sociales sigue teniendo mucha importancia la lectura de libros traducidos al castellano y de publicaciones periódicas nacionales, seguida por la lectura de libros en su idioma original y aún de actas de congresos. Ello indicaría una cierta dependencia con respecto a políticas editoriales siempre contingentes, sea de editoriales del ámbito comercial o del sistema universitario, que en distintos momentos de dificultades económicas han desacelerado el ritmo de la compra de derechos y la realización de las traducciones —no siempre cuidadas al detalle—, o se orientan a las obras que admitan un tiraje significativo.

Quizá como mecanismo de compensación de estas falencias, es destacable la existencia de prácticas regulares de lectura y discusión de escritos en el marco de las cátedras, los equipos de investigación, los ateneos de institutos, los grupos de estudio y un creciente número de jornadas, congresos y reuniones académicas, entre otros.

El papel sigue siendo el soporte más utilizado para el material de lectura, pero en la forma de fotocopias más que de originales o impresiones de computadora. Por cierto, el soporte electrónico va ganando terreno merced a su bajo costo relativo.

Experiencia en el posgrado

Muchos posgrados incluyen en sus planes de estudio materias metodológicas y/o talleres de tesis, y en menor medida talleres de escritu-

ra. La mayor parte de los alumnos considera que estas ayudan "bastante" a pensar y llevar adelante la investigación correspondiente a la tesis pero cuando deben intentar estimar su grado de utilidad, las ven como dispositivos insuficientes, efectivos tan solo en momentos preliminares (ayudan a circunscribir un problema de investigación, distinguir aspectos cualitativos y cuantitativo, orientarse en lo práctico u organizativo, entre otros).

Como problemas adicionales se señalan las significativas diferencias de formación previa de los alumnos, y la falta de articulación de los cuerpos docente, muchas veces comprometidos tan solo con sus asignaturas particulares, pero sin conocimiento cabal del programa de posgrado en su integralidad o preocupación por la titulación de los tesistas. En tal sentido, se requieren dispositivos, en la forma por ejemplo de tutorías, que conlleven una guía y apoyo sostenidos indispensables para dar continuidad a la tarea y poder finalizarla.

Experiencia con el director o directora de tesis[4]

Un alumno describe elocuentemente su experiencia en la relación tesista/ director/a como "compleja e irregular". En consonancia, podría decirse que en esta parte de la encuesta se advierte que —salvo contadas excepciones— no se cubren plenamente las expectativas del alumnado con respecto a la relación, aún en el caso de haber comprometido directores experimentados. Las expectativas van desde lo cognoscitivo hasta lo personal, pasando por lo organizativo. En primer lugar, la intensidad de la interacción, sobre todo entre los científicos sociales es relativamente baja, rondando la reunión mensual. Si bien los alumnos valoran prioritariamente el conocimiento sobre el tema, la inteligencia, la idoneidad, la formación pertinente y actualizada, su capacidad didáctica, no siempre consideran que sus directores posean plenamente estas cualidades. Si las poseen, muchas veces quedan neutralizadas porque es difícil acceder a ellos, no siempre tienen tiempo suficiente para leer los borradores y avances, es baja su capacidad de escucha o tienden a imponer sus propias ideas, sin respeto por las del tesista. En lo personal, es común que reconozcan en ellos cierto nivel de indiferencia, rigidez, falta de compromiso y/o ética, soberbia, competitividad y hasta mediocridad.

(4) El rico material que surge de esta sección es analizado en el trabajo de Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella "Tesistas y directores: una relación compleja e irregular" incluido en este volumen. A futuro se lo pondrá en contraste con las reflexiones de directores de tesis, que actualmente estamos sistematizando.

Organización del trabajo

Por lo común, las pautas de organización del trabajo establecidas por los alumnos no conciernen directamente a la tesis sino a la realización de los trabajos exigidos por los distintos seminarios de los posgrados y eventualmente de alguna ponencia a presentar en congresos o reuniones académicas.

Se advierte un esfuerzo por establecer tiempos de lectura adecuados, estos sí asociados a lo que se necesitará para la tesis, lo que ya comentáramos con respecto a la altísima proporción de los que afirman estar en la etapa de revisión bibliográfica. Por cierto, atravesar esta etapa es condición necesaria de la producción de la tesis, pero su prolongación y asistematicidad pueden amenazar seriamente la concreción efectiva de la producción de un texto.

Tesistas y directores: una relación compleja e irregular

Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella[1]
IDAES - UNSAM - Universidad de Buenos Aires

Introducción

La complejidad de la elaboración de una tesis, tanto cognoscitiva como del orden de la escritura, parece siempre desbordar los límites de la guía que los tesistas obtienen de sus directores. Por ello, las múltiples expectativas de los alumnos con respecto al conocimiento, accesibilidad y personalidad de sus directores de tesis rara vez quedan plenamente satisfechas. En el presente trabajo intentaremos dar cuenta de las representaciones de la relación tesista/director desde el punto de vista de los tesistas. La información que presentamos ha sido elaborada a partir de las respuestas provistas por 170 estudiantes de posgrado encuestados en el marco del Proyecto[2] BID 1201/OC-AR-PICT 14184, entre los que distinguimos los que cursan doctorados (67 casos) y maestrías (97 casos). No nos dedicaremos a quienes cursan carreras de especialización, pues solo 6 casos de la muestra correspondieron a tal nivel de enseñanza de posgrado, sin llegar a constituir una base que permita inferencias.

El enfoque del trabajo es descriptivo, desplegando ante el lector el conjunto de representaciones sobre las dificultades y condicionamientos que los tesistas reconocen en su labor, y el lugar en que en tal contexto ubican a sus directores, atreviéndose a enunciar sus expectativas, anhelos y propuestas de mejora. Emergiendo unas veces como inseguridad y otras como falsa autoconfianza, pronto ponen de manifiesto los tesistas que nada de lo que sus directores les brindan o hacen merece una calificación óptima, que son muchas las carencias y esquivo el éxito en la empresa. Mostraremos que la contracara de esta insatisfacción redunda

(1) chidalgo@filo.uba.ar, virginia@filo.uba.ar La licenciada Griselda Palleres ha participado en el análisis preliminar de los resultados.

(2) La información analizada corresponde a la Encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de Posgrado" administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006). Proyecto BID 1201/OC-AR-PICT 14184. La base de datos completa puede consultarse en la página web del Proyecto www.escrituraylectura.com.ar.

en concebir la realización de las tesis como una empresa colectiva que compromete mucho más que a estudiantes y directores competentes. Lo que los alumnos de posgrado necesitan excede en mucho lo que sus directores por sí solos pueden ofrecerles y, por ello, el papel que les asignan y reconocen no es revestido de mayor significatividad que el que llaman a desempeñar a otros agentes del posgrado y las comunidades académico-científicas en su conjunto.

Cursando el doctorado

	Mujeres	Varones	Total
Total	53	14	67
Con beca	44	6	50

De los 170 registros de la Encuesta, 67 corresponden a doctorandos. La notoria diferencia cuantitativa entre ambos sexos —79% de mujeres y 21% de varones— sumada al alto contraste entre el porcentaje de mujeres (81%) y varones (43%) que cuentan con una beca, corrobora la tesis de la feminización de los estudios universitarios de posgrado y es indicativa de la baja asignación económica que las becas representan. En efecto, un reclamo recurrente de los encuestados se centra en que los posgrados deberían contar con mayor presupuesto, para que aquellos sostén de familia pudieran optar por el sistema de becas. Por cierto, contar con más recursos económicos permitiría al conjunto disponer de mayor cantidad y calidad de aulas e infraestructura, bibliotecas y hemerotecas adecuadas, docentes con mayores dedicaciones. Pero las diferencias no son solo cuantitativas: cualitativamente se manifiesta un sesgo de género en las representaciones y percepciones de la relación entre el tesista y su director/a. Comencemos por los varones.

Seguro de su propia valía, el tesista varón parece centrar sus expectativas con respecto a su director/a en lograr ser acompañado en una labor que considera a su alcance y para la que tan solo necesitaría cierto apoyo instrumental. Aún cuando se encuentre, como lo hace la amplia mayoría de los encuestados, en etapas preliminares de trabajo tales como la revisión bibliográfica, los varones conciben ya iniciada y en curso su tesis de doctorado, tendiendo sus respuestas a ratificar una autoimagen a la que se atribuye competencia para la tarea y creatividad. Simétricamente, aparece como positiva la imagen de los directores de tesis que han logrado comprometer, con los que esperan establecer una relación de mutuo respeto.

Empero, los doctorandos no califican con el puntaje más alto la relación que mantienen con sus tutores: responden de manera recurrente

que tal relación es "muy buena" y solo tres la consideran "excelente". El *exceso de trabajo del/la director/a*, que debe ocuparse de sus cátedras y de sus propios equipos de investigación, entre otras tareas, es mencionado como un elemento que redunda en perjuicio del tesista, obstaculizando la interacción. El promedio de frecuencia con que dicen recibir comentarios y orientación es relativamente alto —una vez por semana aproximadamente— por lo que en apariencia y a pesar de la sobrecarga de funciones y trabajo, los directores estarían desempeñando un acompañamiento intenso de la labor de sus dirigidos, al menos según la percepción que estos tienen de la regularidad de los encuentros.

Con una visión de sí mismos y de sus directores segura y afianzada, los tesistas varones suelen atribuir las dificultades de la relación a cuestiones en alguna medida externas o circunstanciales, tales como los múltiples compromisos del/la director/a, las condiciones precarias o de infraestructura en que llevan a cabo la tarea, dedicación parcial a la tesis o bien a rasgos negativos de la personalidad del tutor. Tales condiciones y rasgos de personalidad resultarían sin embargo compatibles con la posesión de una alta capacidad cognoscitiva: no cuestionan la calidad intelectual y la formación de los directores, cuya opinión y aprobación siempre parece ser valorada.

Entre las mejores características de un/a buen/a director/a los encuestados destacan su *capacidad de leer los escritos del tesista y de escucharlo*. La discusión de los avances de trabajo y el esfuerzo por descentrarse y pensar desde la lógica del dirigido serían aspectos considerados fundamentales. En segundo término, los doctorandos aprecian al director que *conoce cabalmente los procedimientos teórico-metodológicos que conducen al armado de una tesis*, como aspecto instrumental de relevancia que distinguen del dominio de la problemática, que dan por sentado. De manera especular, la peor de las características de un director radicaría en la *indiferencia* o el *autoritarismo* de quien no respeta la perspectiva del doctorando.

La autoconfianza con respecto a la capacidad de emprender la elaboración de la tesis doctoral con ideas dignas de ser escuchadas y tomadas en cuenta por los directores, no surge de la nada. Parece fundarse en cierta experiencia previa de los doctorandos en la producción de conocimiento, fundamentalmente la realización de una tesis de grado y la participación en equipos de investigación. A ello debe agregarse que generalmente han cursado seminarios/talleres de tesis específicos —de Metodología y en menor proporción de Escritura de tesis—, a los que atribuyen en promedio una utilidad que ronda el 7,6 en una escala de 0 a10.

Tales antecedentes son de una importancia incuestionable a la altura de cumplir con la elaboración de los trabajos que exigen los planes de

estudio de los posgrados y eventualmente de elaborar el *proyecto de tesis doctoral*. Pero no alcanzan para cubrir las altas exigencias intelectuales del tipo de pensamiento y argumentación que una tesis supone. Recién al enfrentarse con la investigación propiamente dicha —y al margen de las primeras lecturas exploratorias— los tesistas empiezan a reconocer dificultades propias, es decir, centradas en su formación, conocimientos y capacidad. Esto ocurre cuando después de seleccionado el tema al que se dedicarán, se les hace necesario circunscribirlo, acotarlo, "recortarlo", identificar claramente un problema de investigación y evaluar con realismo la manera de lograr acceso a la bibliografía o material informativo correspondiente. Por añadidura, se tornan patentes entonces diversas falencias del orden de la escritura, cuando deben ordenar argumentativamente las ideas y darles el formato de un género —tesis doctoral— cuyas pautas por lo común les son poco familiares.

En esta fase la ayuda que pretenden recibir pone en un lugar destacado a los directores (o codirectores si los hubiera), pero en modo alguno como espacio de guía excluyente de otras instancias, en particular, de discusión con pares y profesores. En tal sentido, se advierte que el núcleo de pertenencia académica que pueda generar un posgrado es tanto o más importante que el logro de una relación interpersonal tesista/director fecunda. Las sugerencias de los encuestados apuntan a generar dispositivos que impidan el aislamiento y el trabajo en soledad de la dupla tesista/director, ideando instancias de seminarios o talleres que puedan cumplir la función dialógica y comunitaria que en otros contextos de producción de conocimiento desempeñan las cátedras o los equipos de investigación. Los doctorandos desean que los posgrados diseñen espacios de interacción donde se pueda avanzar en la discusión de las problemáticas de investigación de los alumnos y de cuestiones metodológicas específicas relevantes a los proyectos particulares. Reclaman al posgrado en general —pares, profesores y no solo directores de tesis—, ejercitación y seguimiento colectivo de cómo van delimitando su tema, formulando preguntas e hipótesis, recopilando información y dando forma escrita a sus análisis.

Los tesistas varones, que como dijimos en general no cuentan con becas, deben esforzarse especialmente por compensar una organización deficitaria del tiempo específico que logran dedicar a sus tesis —en principio tan solo las mañanas y los fines de semana— por imponerse en sus agendas exigencias laborales por fuera del posgrado[3]. Pasemos ahora a ver qué responden las tesistas mujeres.

(3) En la presente muestra comúnmente corresponden al campo de la docencia universitaria, con muchas horas frente a alumnos.

Cuando se pregunta a las doctorandas sobre su relación con el/la director/a de tesis, vuelve a prevalecer el calificativo de "muy buena", siendo solo seis las que la consideran "excelente". A la hora de explicitar razones, las mujeres articulan su discurso alrededor de la dimensión afectiva o emotiva: aluden a propiedades como la *paciencia,* la *comprensión,* la *sensatez,* la *dedicación al tesista,* la *capacidad de dar sugerencias, aceptar las del doctorando* y *brindar un marco de contención en momentos de crisis*. En la misma vena afectiva, las pocas encuestadas (3 ó 4) descontentas con sus directores definen la relación como *distante, fría* o *neutra*. A este eje en lo emotivo de la relación se agrega que entre las mujeres son recurrentes las objeciones o dudas con respecto a la formación del/la director/a y su consiguiente capacidad científica o técnica.

Por cierto, la expansión del sistema de posgrado ha conllevado la necesidad de contar con un número creciente de directores para un número cada vez mayor de tesistas. Suele decirse que en nuestro país la masa crítica de investigadores es pequeña y no puede cubrir sin sobrecarga la expansión del sistema de educación superior. Pero el sesgo de género en las percepciones y representaciones de las razones detrás de las dificultades parece ratificar la existencia de una estratificación científica en la que a pesar de que cada vez hay más mujeres académicas, el "prestigio" definido a partir de la productividad, la trayectoria o los cargos ocupados sigue ubicando imaginariamente en posiciones más consolidadas a los varones, que sienten que pueden elegir y ser aceptados como tesistas por directores de capacidad fuera de toda duda o discusión[(4)].

Entre las cualidades más importantes de un/a director/a, las encuestadas ponen el acento en su perfil intelectual: *formación intelectual y académica*, *experiencia*, *idoneidad*, *dominio del campo*, *conocimiento del tema y de la metodología científica*. Si se comparan sus respuestas con las de los doctorandos varones, se advierte que el centro se ha desplazado desde un ego que hace hincapié en el respeto que exige a su director/a hacia un ego que necesita reasegurar la idoneidad de quien ha de servirle de guía. Si bien todos los tesistas coinciden en general en que la peor característica de un director es el no escuchar, ser egoísta, autoritario e irrespetuoso, entre las mujeres las tintas resultan más cargadas con expresiones como *"que te invada en tu trabajo", "que compita intelectualmente", "que sea mediocre", "celoso", "inexperto", "dubitativo"*.

(4) Como señalaran Zuckerman y Merton (1972), el género pero también el origen social o étnico y la nacionalidad son factores que se expresan en representaciones indicativas sea de mayor seguridad o de mayor incertidumbre acerca del valor de lo propio. Como ellos no aparecen en la presente muestra, no podemos realizar inferencias ulteriores.

La frecuencia con la que dicen recibir comentarios de sus tutores arroja una media de 30 días, por lo que aún en términos de su percepción de la regularidad de los encuentros, las doctorandas parecen interactuar mucho menos que los varones con quienes deben guiarlas.

Como sus colegas, llegan a asumir la investigación doctoral con experiencia en producción de conocimiento: 30 de las 53 encuestadas han realizado tesis de grado, 44 de ellas posee experiencia en investigación y en 31 casos las tesis se enmarcan en el proyecto colectivo de un equipo de investigación. Casi todas han comenzado su tesis o han comprometido un/a director/a, encontrándose en general más avanzadas o con dificultades planteadas de una manera más realista y concreta que los varones. En su gran mayoría afirman atravesar la etapa de revisión bibliográfica o de trabajo de campo, con redacción de partes.

A los seminarios/talleres de tesis que han cursado, les asignan un promedio de utilidad de solo el 6,8 en una escala de 0 a 10. Creen que debería aumentar y diversificarse la oferta, cubriendo particularmente las temáticas que los doctorandos están trabajando, metodologías especiales y práctica de escritura, para lo que proponen se seleccione a los alumnos según el nivel o etapa de la investigación en que se encuentren. Si los varones ponían el acento en la creación de instancias de discusión, las mujeres lo hacen alrededor de la práctica: que la carga horaria sea destinada a la aplicación práctica de lo visto a nivel teórico y que estas instancias coincidan con los tramos finales de cursado, permitiría que el alumno encontrara en ellos el apoyo que necesita mientras realiza su investigación doctoral. La interacción personal, el debate, la conversación (por ejemplo, la que se da en el marco de la asistencia a congresos científicos), son valorados por encima de los seminarios de tesis curriculares, a los que se demanda una aparición tardía, incluso cuando la tesis está terminada, como si en poco o nada contribuyeran a su concreción. En efecto, entre los comentarios más destacados sugiere que desearían asistir a talleres que enseñen a preparar la defensa de tesis.

A la hora de analizar cómo organizan su tiempo de trabajo, es notable que a pesar de que el 81% cuenta con una beca, dos tercios de las becadas declaran "trabajar" un promedio entre 20 y 40 horas semanales. O bien no interpretaron que la pregunta de la encuesta apuntaba a un trabajo remunerativo distinto al que realizan para la beca, o nos encontramos frente a becarios que no cumplen con la dedicación exclusiva al trabajo de tesis. La falta de tiempo vuelve a aparecer como un factor de ansiedad y angustia de las doctorandas, que subrayan los problemas que reviste adecuar el plan de investigación a un cronograma factible y realista. La situación empeora en aquellos casos en que deben realizar trabajo de campo, pues no solo les insume mucho tiempo sino que se torna

incompatible con otras actividades obligatorias, tales como la docencia o el cursado del plan de estudios del posgrado.

Con respecto a las dificultades que afrontan durante la investigación, la referida con más frecuencia concierne al acceso a la abundante bibliografía específica de la investigación (artículos de revistas y libros), porque no llegan al país o lo hacen a un costo económicamente elevado que el tesista se ve forzado a asumir con fondos propios. Como sus pares varones, las doctorandas desean lograr precisión en el planteamiento del problema de investigación, formular hipótesis interesantes, articular la información obtenida en el campo con la teoría y expresar las ideas propias con claridad adecuándose a un estilo académico de redacción. Para alcanzar estos objetivos, nuevamente la figura del/la director/a se desdibuja entre las de diversos interlocutores valiosos: así, las doctorandas consignan haber recibido ayuda prácticamente *por igual* del/la director/a, de los consejeros de estudio, de colegas, de pares y hasta de amigos, de leer otras tesis o conversar con personas que han finalizado su doctorado.

Cursando maestrías

	Mujeres	Varones	Total
Total	62	35	97
Con beca completa y/o de arancel	18	14	32

En términos generales, la relación del conjunto de los maestrandos —varones y mujeres— con sus directores de tesis parece denotar expectativas modestas por parte de los primeros y un compromiso menor por parte de los segundos. En el nivel de las maestrías los sesgos de género se desdibujan. Calificada frecuentemente como "muy buena", muchos llegan a expresar que la relación es tan solo "buena", sin que ello implique discontinuarla. Ilustrativos en este sentido son los siguientes comentarios: (la relación es…) "*compleja e irregular*" o *"buena, aunque por sus ocupaciones no puedo conseguir que me vea"*.

Si bien se supone[5] que las tesis de maestría son de menor aliento que las doctorales, el tiempo previsto para su entrega, alrededor del año, hace que no pueda variar mucho la frecuencia de las reuniones o de la recep-

(5) Las pautas que caracterizan diversos niveles de tesis (de grado, de maestría, de doctorado) son muy variables, sin haberse consensuado aún criterios explícitos abarcativos. El modelo que tiende a prevalecer en el imaginario de tesistas y jurados es el doctoral, por lo que el juicio respecto del valor de las piezas que no están cerca de ese estándar suele ser negativo, aún cuando con ellas se aspire a titulaciones menores.

ción de comentarios por parte de los tesistas. Los varones la ubican alrededor de los 6 días, lo que nuevamente parece responder más al orden de lo que se considera deseable que el de la realidad. En el caso de las mujeres llama la atención que 26 de las 62 maestrandas no responden al item "relación con el/la director/a", siendo altísimo el número que declara mantener "0" frecuencia de encuentros. Muy pocas consignan reuniones periódicas cada 7 ó 10 días, lo que puede interpretarse como indicativo del estadio preliminar en que se encuentran en relación al trabajo sobre la tesis propiamente dicha, y del hecho ya señalado en el caso de las tesis doctorales, de que la guía del director tan solo es concebida como un elemento más en una formación que incluye a otros agentes significativos en paridad de influencia.

Como mejor característica de un buen director los maestrandos coinciden en el anhelo de que logre una combinación armónica de capacidad intelectual suficiente, accesibilidad y compromiso con el tesista. Así, piden que *tenga experiencia* y *conozca el tema*, pero también que sea un *buen acompañante*, *generoso*, "*que te oriente*". Simétricamente, como peores características refieren la *ignorancia*, el *desinterés*, la *indiferencia*, la *soberbia*, la *inflexibilidad*. Nada peor para un maestrando que un/a director/a inaccesible, *"que no te aliente"* que no lea los avances y borradores de sus dirigidos.

La experiencia en producción de conocimiento de los maestrandos es más acotada, limitándose a unos 13 varones (sobre 35) y 32 mujeres (sobre 62) que han realizado tesis de grado, y unos 23 varones/22 mujeres que declaran pertenecer a equipos de investigación universitarios. En tal contexto, los varones asignan un promedio de utilidad más significativo a los seminarios/talleres de tesis, rondando el 7,69 en una escala de 0 a 10. A diferencia de los doctorando que prefieren los talleres que los apoyen en los tramos finales de su trabajo, los maestrandos solicitan que la oferta de seminarios básicos de metodología o de escritura, así como las reuniones destinadas a intercambiar experiencias con sus pares, se programen desde el comienzo de la cursada y cuenten con una mayor carga horaria. Las mujeres solo les asignan una utilidad promedio de 6,77 y lo que sugieren es el aumento de clases *tutoriales*, a las que prefieren por ser personalizadas.

La falta de tiempo y la dedicación parcial al trabajo de tesis se reitera, pero el nivel de aspiración de los maestrandos apunta a cuestiones más básicas: los maestrandos no logran disponer de suficiente tiempo siquiera de lectura y su principal preocupación concierne a la aprobación de las materias del plan de estudios, lo que implica la preparación de los trabajos, generalmente monográficos, no siempre relevantes o relacionados directamente con el plan de tesis. Suelen quejarse de que no lle-

gan a satisfacer el caudal de bibliografía obligatoria, y a los "tironeos" en la agenda causados por las exigencias laborales les suman las que surgen del espacio familiar. Que la familia aparezca mencionada como factor obstaculizante indica quizá la carga que en la agenda de los maestrando conlleva la asistencia regular a clases, de las que en principio ya están relativamente liberados los doctorandos. Las maestrandas se atreven incluso a poner de manifiesto la dificultad que experimentan a la hora de intentar siquiera dar forma sistemática a su agenda de investigación. Pocas declaran haber logrado un cronograma (matutino, de fin de semana o como fuere) que les permita combinar de manera regular las tareas que surgen de la actividad doméstica, el trabajo remunerativo y el trabajo alrededor de la tesis.

En consistencia con esto, los problemas cognoscitivos que reconocen como apremiantes también marcan el estadio preliminar en que se encuentran los maestrandos. Les preocupa decidir el tema al que se dedicarán, la base empírica o el corpus en que fundará su análisis, el encuadre metodológico que adoptarán. Experimentan dificultades para plantear objetivos claros, no logran cubrir lecturas suficientes de modo de dejar de lado la etapa de revisión bibliográfica ni culminar la investigación de campo de modo de abocarse de lleno al análisis. A todos les preocupa encontrar lo que llaman un *"estilo de escritura de tesis"*, ajustada a las exigencias formales del género académico, pero con un matiz diferencial las mujeres son más propensas a expresar que tienen miedo a la escritura y se sienten inseguras. Como si esto fuera poco, por ser comúnmente jóvenes con la carga de familias en etapa de expansión, no disponen de dinero para la compra de libros, insumos o fotocopias. La necesidad de contar con apoyo financiero para la investigación provoca una sensación de angustia.

Conclusión

Lo expuesto muestra que los tesistas tanto doctorales como de maestría reconocen necesidades que sobrepasan en mucho lo que puedan compensar sus directores por sí solos, por más intelectualmente formados, afectivamente equilibrados y prácticamente accesibles que sean. En este contexto, no es de extrañar que su ayuda no resulte más significativa, sino que por el contrario se equipare y sea concebida como complementaria de otros apoyos imprescindibles. Particularmente, el que puedan recibir de la estructura organizativa del posgrado en su conjunto. Ello involucra la acción de los directivos y funcionarios de las carreras y programas, de todo el cuerpo docente, destacándose entre ellos los responsables de seminarios/talleres de tesis, pero también de consejeros

de estudios, pares, colegas e investigadores reconocidos. Cuando esto se comprenda probablemente comenzaremos a revertir los bajos índices de titulación que afectan a los programas de posgrado de la región.

Hemos presentado en este trabajo la perspectiva de los estudiantes de posgrado, concientes de que los directores también tienen mucho que decir de la relación que mantienen con sus dirigidos en el proceso de elaboración de sus tesis, y de que sus dificultades y expectativas permitirán trazar un cuadro más acabado de la situación. Y esperamos reconstruir su perspectiva.

Referencias

Zuckerman, H. y Merton, R. (1972), "Age, Aging and Age Structure in Science", Riley, W. (ed), *Aging and Society*, New York: Russel Sage.

La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales

Mariana di Stefano

En las carreras de posgrado, los alumnos realizan distintos tipos de trabajos de escritura. Aunque todos tienen como fin la producción de conocimiento, algunos están orientados a dar a conocer resultados de una investigación al resto de la comunidad académica, como la ponencia y el artículo de especialidad, mientras que otros a controlar resultados finales o parciales de una investigación, como es el caso de la monografía, la tesis y el proyecto de investigación (Cubo de Severino, 2005:16).

Las monografías suelen ser requeridas en los posgrados como trabajos finales para aprobar seminarios, y en general plantean dos tipos diferentes de tareas al alumno:

a. que explique el estado de la cuestión sobre algún problema teórico que el seminario haya abordado. Es una tarea de registro de lectura, que requiere una lectura exhaustiva de un cuerpo de textos dado y a la vez una puesta en sistema en función de un problema o eje planteado.
b. que analice un caso a partir de la aplicación del cuerpo teórico desplegado en el seminario.

Gran parte de los posgrados se caracterizan por sostener su propuesta curricular en el criterio, entre otros, de la interdisciplinariedad. Por ello, en general, los seminarios abordan problemáticas propias de distintos campos disciplinares, lo cual requiere al alumno, a la hora de resolver la monografía final —en las dos modalidades que esta puede adoptar— integrar nuevas conceptualizaciones, en el sentido de que posiblemente no fueran objeto de estudio en sus carreras de grado, a su estructura de conocimientos teóricos. De las dos modalidades de monografía, la segunda puede resultar más compleja ya que requiere no solo una apropiación e integración teórica sino además una aplicación a un caso puntual.

La presente exposición ha tomado como corpus monografías de este segundo tipo, que fueron presentadas como trabajo final del seminario Semiología que se dicta para distintas maestrías en ciencias sociales del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Nuestro objetivo ha sido —instalados en la perspectiva de la pedagogía de la escritura en posgrado— caracterizar estos escritos —no ya en

cuanto a sus rasgos genéricos— sino atendiendo a su relación con la producción de conocimiento. La pregunta que nos hemos planteado es ¿Qué revela esta escritura en cuanto al proceso de integración, sistematización y aplicación de saberes que los escritos analizados exigían? Y ¿en qué medida logran el objetivo genérico de producir un conocimiento nuevo?

La hipótesis de la que hemos partido es que la escritura monográfica deja ver las dificultades de la articulación de los saberes disciplinares que el alumno trae de su carrera de grado con los nuevos, con los que ha tenido escaso contacto, y deja ver las dificultades que implica la construcción de un saber interdisciplinar, el cual a su vez deberá articularse con el objeto de estudio. Por ello, la escritura monográfica se convierte en el posgrado en una herramienta privilegiada para intervenir en ese proceso cognitivo-discursivo, y por lo tanto en la producción de conocimientos en este nivel.

Marco teórico

Son varias las cuestiones teóricas que debemos considerar para abordar el problema que nos hemos planteado. Veremos a continuación aspectos vinculados con el proceso cognitivo de comprensión que se pone en juego en la monografía, las características del discurso monográfico, y algunos rasgos de las representaciones sobre el alumno de posgrado que se percibe en las instituciones.

a. Discurso y cognición en la monografía

En primer lugar, es necesario contemplar el proceso cognitivo involucrado en la resolución de un trabajo escrito como el monográfico, en particular en lo que atañe a la comprensión. En este sentido, consideramos el concepto de comprensión elaborado por la psicología constructivista, que distingue entre la comprensión reconstructiva simple y la comprensión reconstructiva global (Elliot, 2000). Mientras la primera requiere la capacidad de entender la información nueva en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma, la global implica la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos claves que estructuran el pensamiento en el seno de los ámbitos disciplinares concretos. Ello supone la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevas interpretaciones que transforman el significado anterior. Esta es, a nuestro juicio, la situación ante la que coloca al alumno la escritura de la monografía, en la que necesariamente deberá considerar los saberes impartidos en los seminarios que la de-

mandan como trabajo final, e integrarlos en un marco de conocimientos interdisciplinares que el posgrado requiere.

En segundo lugar, las características del discurso monográfico. En los últimos años se han multiplicado desde las ciencias del lenguaje los estudios sobre el discurso académico, dentro del cual se ubica a la monografía, cuyo discurso es caracterizado como de alto grado de complejidad por los procedimientos discursivos variados que exige desplegar, entre ellos los considerados más complejos, como la fundamentación, y por el esfuerzo de integración de puntos de vista que demanda, ya que se trata de una práctica de escritura con una fuerte apoyatura en la lectura.

Algunos de estos trabajos, desde la didáctica de la escritura, están orientados a dar pautas al alumno acerca de cómo encarar el proceso de escritura de la monografía: cómo planificar el escrito (lectura de fuentes, torbellino de ideas, borradores, etc.), cómo dar forma al texto y luego revisarlo; cómo resolver las partes estructurales (introducción, desarrollo, conclusiones); cómo definir cuestiones estilísticas, por ejemplo, presencia/ausencia del yo, modos de la cita, entre otros (Arnoux et al., 2002; Nogueira et al., 2003; Creme, 2003).

Otro tipo de investigaciones discursivas, han abordado los distintos géneros académico-científicos con el fin de caracterizarlos puntualmente. Entre ellos, los trabajos coordinados por Cubo de Severino (2005) nos interesan en particular no sólo porque abordan expresamente el caso de la monografía, sino porque proponen un enfoque que combina la perspectiva discursiva con la cognitivista, aspecto que interesa a los objetivos que nos hemos planteado. Cubo de Severino se inspira en el modelo de Heinemann y Viehweger que combina específicamente la lingüística textual con el cognitivismo procedural. Estos estudios destacan que, a lo largo del trabajo monográfico —en el que se elabora "un texto nuevo con parte de los datos obtenidos en diferentes fuentes, seleccionados y relacionados entre sí de acuerdo con el punto de vista del autor"[(1)]— han de integrarse distintos tipos de procedimientos para transmitir y ordenar la información, entre los que predominan la especificación, la fundamentación, la explicación, la ejemplificación, la comparación, la definición, la clasificación, la narración, la descripción y la argumentación (Ejarque, 2005).

Cabe aclarar que gran parte de las investigaciones se han centrado en las monografías propias del nivel de grado universitario, mientras resulta muy escasa la referencia a la monografía del posgrado. En este sentido,

(1) Citado por Cubo de Severino y Castro de Castillo en "Introducción" (C. De Severino, 2005).

resta aún por indagar los problemas que plantea en este nivel educativo la integración discursiva de los procedimientos cognitivos indicados, atendiendo a la complejización que ejerce en este caso la necesidad de construir un punto de vista interdisciplinario.

Resulta de utilidad, sin embargo, considerar algunos aspectos de los trabajos monográficos que se han indicado en relación con escritos de alumnos de grado universitario. Por ejemplo, la investigación de Kaiser (2005) sobre las estrategias de integración del saber ajeno en el propio texto, en escritos de estudiantes universitarios de Alemania y Venezuela, destaca, como rasgo homogéneo en ambos grupos, las dificultades para la integración en sus propios discursos de información obtenida en fuentes variadas, y en particular para lograr una integración que se corresponda con la coherencia, la cohesión y la estructura del propio escrito. Dificultad cognitivo-discursiva diagnosticada, para el mismo nivel educativo, también en las investigaciones de Arnoux y equipo (1996). Consideramos pertinente considerar estos datos ya que no resulta evidente que los alumnos de posgrado hayan resuelto estos problemas de integración de saberes en el propio escrito. El pasaje del grado al posgrado no siempre implica un entrenamiento controlado en escritura académica que les permita superar este tipo de dificultades.

Parece también pertinente atender a los señalamientos realizados desde enfoques socioculturales sobre la discursividad académica. Estos señalan, por ejemplo, la variedad de tradiciones discursivas y por lo tanto de mecanismos de legitimación del conocimiento que coexisten en los diversos campos disciplinares, y también en los diferentes países, instituciones y momentos históricos (Bolívar, 2005). Este aspecto, a nuestro juicio, podría favorecer cierta inestabilidad genérica, y dificultar, aún más, a los nuevos miembros de las comunidades académicas el acceso a una caracterización homogénea del género y adecuada a la institución en la que realizan el posgrado. Incluso, sobre ellos podrían pesar distintas representaciones de la monografía, que podrían orientarlos hacia estrategias no esperadas en la resolución de sus escritos.

El presente trabajo, si bien no tiene como objetivo el estudio del género, a partir de muchas de las observaciones realizadas identifica una inadecuación genérica en gran parte de los escritos de los alumnos. La resolución genérica interesa no solo en cuanto a las características estructurales y estilísticas con que el género se configura finalmente en una comunidad dada, sino además en tanto "tecnología cognitiva" (Soto, 2005) que participa en los procesos de resolución de problemas que enfrentan los hablantes o escritores en contextos comunicativos situados. Desde esta perspectiva que busca integrar las definiciones de los estudios retóricos sobre el género con los enfoques cognitivistas, se considera a los gé-

neros discursivos como pertenecientes a la misma categoría que los esquemas sociocognitivos y modelos culturales socialmente distribuidos, que juegan un papel central en la comprensión de las situaciones y en el despliegue de la conducta significativa, tal como lo ha planteado, entre otros, Swales (1990). Soto (2005) considera que a través de los géneros discursivos se realiza, entre otras, la función de reflexionar en forma conciente sobre el propio discurso, en la que los esquemas orientan tareas de decisión y valoración, como también de transformación e integración de esquemas. Así, se plantea que los conocimientos genéricos inciden en la producción de discursos coherentes para una situación determinada. Este tipo de investigaciones nos permite tener elementos para intervenir con una didáctica de la escritura ante los problemas identificados en los trabajos de los alumnos.

b. Acerca de las representaciones del alumno de posgrado

Los tipos de trabajo de escritura que se solicitan al alumno de posgrado son un indicador de las representaciones sociales sobre el perfil del alumnado que domina en las instituciones. En este sentido, si contemplamos que la mayor parte de los seminarios de posgrado tiene una carga horaria de 32 hs., y si observamos la complejidad de los trabajos que se solicitan —que hemos señalado en el apartado anterior—, concluimos que desde las instituciones de este nivel se le atribuyen al alumno, entre otros, los siguientes rasgos: a) el de contar con una autonomía importante para la construcción y producción de conocimientos, y b) el de ser el responsable principal de los aprendizajes que efectivamente logre a partir de la enseñanza que imparte la institución.

Con respecto al primer rasgo, la idea de autonomía se desprende del escaso tiempo de contacto que hay entre el alumno y el docente, y del alto grado de exigencia que se le plantea a aquél. Si se recorren los programas de los seminarios de posgrado, se observa que estos suelen señalar una cantidad considerable de contenidos a abordar durante el curso, por lo que podemos deducir que gran parte de las clases se utiliza para exponer, explicar y posiblemente debatir los textos, los conceptos y los ejemplos de los contenidos programáticos. Es decir, se proveen los elementos para que el alumno incorpore nuevos saberes y, tal vez, integre núcleos del campo disciplinar en cuestión. Sin embargo, cuando concluye el seminario, el alumno, para resolver el escrito requerido, deberá aplicar a un caso nuevo la nueva perspectiva teórica, y las instancias de consulta para la resolución de estos trabajos suelen ser mínimas.

En cuanto al segundo rasgo indicado, dada las características del trabajo solicitado, no se pone énfasis en controlar la adquisición de conoci-

mientos impartidos (para lo cual el instrumento evaluativo sería otro, por ejemplo un cuestionario) sino —como ya señalamos— en la aplicación. Lo cual supone respetar el recorrido intelectual elegido por el alumno para explicar el caso seleccionado, aún cuando deje afuera de su trabajo muchos de los contenidos vistos en el seminario. En esta representación —que se apoya en la idea de autonomía del alumno— éste es el responsable del uso que hace de los nuevos saberes, aunque se espera que el recorrido que logre sea creativo y sólido.

Ambas representaciones parecen no contemplar la posibilidad de la dificultad cognitiva en el alumno de posgrado. Sin embargo, como veremos en este trabajo, los alumnos de posgrado manifiestan problemas cognitivos específicos, propios de las tareas a resolver en este nivel, ante los cuales no siempre encuentran espacios de consulta. En algunos casos, incluso, el alumno mismo puede no ser conciente del problema, y no siempre la institución identifica el problema o encuentra el modo de aportarle un camino posible de solución.

Un ejemplo de esto, es la situación de entrega y devolución de las monografías. En la producción, suele percibirse una actitud de esfuerzo y compromiso importantes por parte del alumno en la resolución del escrito. Y a la vez, cierta actitud reticente del docente en la evaluación del trabajo monográfico, que se traduce en notas altas y pocos comentarios, producto de una lectura especial de ese escrito. Una lectura que se adecua a los objetivos que se ha fijado para evaluar, pero que pueden no estar necesariamente relacionados con el modo en que el alumno resolvió globalmente el escrito, en cuanto a las exigencias discursivo-cognitivas que este plantea, sino por ejemplo con cuestiones puntuales (como leyó y comprendió, o no, la bibliografía).

Esta situación consolida un desaprovechamiento del género monográfico en el posgrado, ya que los problemas cognitivos de los alumnos pueden identificarse tempranamente en las monografías. Esta caracterización permitirá avanzar en la definición del papel que juega —y el que debería jugar— este género en el conjunto de escritos que se producen en este nivel educativo.

Muestra redactada

Se trabajó con 38 monografías del Seminario “Semiología” que se dicta en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Cursan el seminario alumnos de tres carreras de posgrado: de la Maestría en Sociología de la Cultura, de la Maestría en Historia del Arte y de la Carrera de Especialización en Educación, Lenguajes y Medios.

Los trabajos considerados son los entregados por alumnos de dos cohortes: la 2004 y 2005. Se trata de alumnos que provienen en su mayoría de las carreras de grado de Sociología, Ciencias Políticas, Historia del Arte y Ciencias de la Educación, aunque ha habido también, aunque en menor cantidad, egresados de Ciencias de la Comunicación, Historia, Letras, Derecho, Antropología y Psicología, entre otros.

El trabajo monográfico final se pautó a través de un instructivo en el que se pide al alumno que seleccione un corpus discursivo, lleve a cabo un análisis del mismo a partir de los enfoques teóricos vistos en el seminario. Para realizar el análisis, se solicita que éste no sea sólo descriptivo sino que esté orientado por el objetivo de demostrar una hipótesis interpretativa sobre el corpus.

Cabe aclarar que en el seminario se trabajó a partir de la definición de Maingueneau que asigna al Análisis del Discurso la tarea de explicar la articulación entre un lugar de enunciación y un discurso. Esta aclaración resulta importante por el tipo de conocimientos y saberes (discursivo-lingüísticos y contextuales, de tipo histórico, político, sociológico, filosófico, etc.) que de por sí este campo disciplinar necesita integrar para cumplir su tarea. Por las carreras de origen de los alumnos, observamos que para la mayor parte no resulta especialmente problemático reponer los contextos históricos con sus problemáticas, y que el aprendizaje se orienta sobre todo a la adquisición de saberes instrumentales sobre lo discursivo.

Resultados obtenidos

En función de la pregunta que guió nuestro análisis, observamos como un rasgo caracterizador de los escritos monográficos de nuestro corpus la emergencia de lo que hemos llamado una escritura fracturada, es decir una escritura con una notable falta de homogeneidad. Observamos dos tipos de rupturas:

1. Ruptura estilística: en los escritos coexisten dos tipos de fragmentos:

a. Fragmentos con un estilo elaborado, dinámico, que ha integrado con soltura puntos de vista, ejemplos, definiciones conceptuales, relatos o descripciones;

b. Fragmentos que se caracterizan por un estilo entrecortado, en el que predominan citas textuales extensas —separadas en la materialidad misma del escrito de su presentación y de lo que continúa en el escrito—, punteos de cuestiones, notas al pie para agregar más citas o definiciones, instalación repentina en estilo propio de otro género (es decir, variación súbita de género), entre otros.

2. Ruptura en la coherencia de algunos de sus fragmentos. En los escritos también coexisten fragmentos interpretables con facilidad con fragmentos a los que es dificultoso atribuir coherencia —incluso para el profesor que dictó el seminario, que suele ser el destinatario privilegiado de estos escritos.

Analizaremos a continuación algunos de los diferentes tipos de rupturas discursivas mencionadas, atendiendo a su repercusión en la integración de saberes en el escrito.

a) Punteos:

Los textos que siguen son dos fragmentos de una monografía que analiza un discurso de Eva Perón. El primero corresponde al punteo que el alumno realizó tras el subtítulo "Hipótesis", y el segundo, el que realizó en las "Conclusiones":

Hipótesis

- Siguiendo a Maingueneau, *"A través del ethos, el destinatario es convocado, en efecto, a un lugar, inscripto en la escena de enunciación que implica el texto"*. La escena de enunciación que este texto propone puede analizarse en tres escenas sobrepuestas: a) la "escena englobante", *"que da su estatuto pragmático al discurso, lo integra en un "tipo",* en el discurso político; b) la escena "genérica" *("es la del contrato ligado a un género (...) del discurso"*), es, en este caso, múltiple, en el sentido de que se trata de la "convocatoria" a un "cabildo abierto" (forma institucional de nuestro sistema colonial caracterizada por su rasgo "deliberativo") que "proclamaría" la fórmula Perón—Eva Perón para un nuevo período presidencial y que, por lo tanto, debe ser considerado también como "discurso de campaña"; c) en cuanto a la "escenografía" *("construida por el texto mismo"*), es la de un "diálogo" entre los líderes y sus partidarios, en el cual los actores intentan persuadirse mutuamente (hecho único en la comunicación de masas).
- El ethos discursivo que el texto configura es el de una voz femenina valiente, leal, dispuesta al sacrificio personal, capaz de "sentir en carne propia" los padecimientos de los más humildes y relegados y que aspira a transformarse simplemente en un "puente" entre los partidarios (especialmente los más relegados y sufrientes) y su líder, para lo cual ha tomado la palabra en este "cabildo abierto", al que ha asistido "desinteresada" de su propia candidatura.
- El texto incorpora al destinatario a través de la identificación entre este último y el garante construido por el texto (como trabajadores y ciudadanos antes excluidos que desean mantener las conquistas obtenidas gracias a Perón) y también a través del "mundo éthico" del cual ese garante es parte y al cual da acceso: mujeres peronistas, decididas, leales al partido y a Perón, que, concientes de las amenazas que se ciernen

sobre el proceso revolucionario inaugurado por él, están decididas a "tomar el porvenir en sus manos" para asegurar las conquistas sociales y políticas. El proceso de adhesión de los destinatarios se da a partir también de cómo el garante que muestra el texto (la propia persona de Eva Perón) se erige como el único autorizado para intermediar entre el Pueblo y su líder. Esta metáfora del "puente de paz" (sobre la que volveré luego) contiene implícita la idea de "único camino" y puede ser considerada, por lo tanto, una metáfora argumentativa.

- Por último, si tenemos en cuenta algunos elementos del contexto, es decir, de la situación concreta de comunicación en que este texto fue producido, observamos que el mismo tiene múltiples destinatarios. Este texto, como parte de un acto de campaña designado "cabildo abierto", no solo es un intento de persuadir a los partidarios y simpatizantes de elegir a Perón para un nuevo período, sino que es además un intento de persuadir al propio Perón para que acepte la candidatura de su mujer a la vicepresidencia. A la vez, el texto señala como contradestinatario no solo a los opositores "convencionales" (quienes eran adversos u opositores manifiestos por fuera del movimiento), sino también a quienes se oponían a la proclamación de Eva Perón desde dentro del propio partido.
- Lo dicho en el punto anterior nos permitiría reinterpretar el ethos discursivo del texto a través del cual el enunciador, lejos de convertirse en un "puente de paz" para la "continuidad" de la obra del presidente Perón, se propone como líder para una "profundización" de las conquistas obtenidas y no sólo ya en el terreno de los derechos sociales, sino en el campo de los derechos políticos, (...).

A primera vista, en este caso, se observa la presencia de un punto delante de cada párrafo, como estrategia sostenida a lo largo de todo el fragmento correspondiente al subtítulo "Hipótesis". Pero, a medida que nos adentramos en la lectura del fragmento, comprobamos que el alumno no formula hipótesis en este apartado, ni realiza realmente un punteo. Entendemos que un punteo propone una enumeración de proposiciones entre sí homogéneas, es decir que por alguna razón o principio pueda identificarse su pertenencia a la misma clase. Ante el título "Hipótesis", se espera una enumeración de proposiciones a ser demostradas. Por el contrario, bajo este título el alumno reúne párrafos en los que realiza distintos tipos de operaciones, que constituyen distintos momentos o aspectos de un análisis: en algunos, hace citas teóricas (1er. párrafo); en otros, ejemplifica la teoría con citas del discurso analizado (párrafo 2: trae entre comillas numerosas citas textuales del discurso analizado de Eva Perón; párrafo 3: hay citas del discurso de Eva para ejemplificar y teóricas); en otros casos, encadena razonamientos: el párrafo 5, implica un avance respecto de lo que planteó en el párrafo 2 y en el 4. Incluso comienza con una fórmula enlazante que deja ver el razonamiento seguido

por este enunciador: "Lo dicho en el párrafo anterior nos permite reinterpretar...". Y efectivamente, en esta parte del texto, el alumno despliega una interpretación analítica y busca fundamentarla. Es decir que no está proponiendo hipótesis.

Interpretamos este modo de organización del texto como una huella de las dificultades para integrar todos los niveles de análisis que va señalando en cada párrafo y para integrar ese análisis al conjunto del trabajo —en el que ocupan un lugar central los saberes previos del alumno de tipo histórico, político-ideológico. La estrategia del punteo le permitió agrupar este conjunto de elementos de un modo errático, sin un orden y una orientación global claros. Cabe señalar que, en esta monografía, los fragmentos destinados a la explicación del momento histórico logran en su desarrollo la fluidez discursiva propia de este tipo de trabajos[2].

El fragmento revela la presencia en el alumno de una representación errónea de la formulación de hipótesis, habilidad muy importante también para la resolución de diversos escritos académicos, como el Proyecto de Tesis y la Tesis, entre otros. Generalmente, los alumnos abordan estos géneros cuando están ya más avanzados en sus estudios de posgrado, y es entonces cuando la institución percibe los problemas que le plantean al alumnado. Sin embargo, las dificultades son identificables tempranamente en las monografías.

En la monografía que estamos analizando, observamos que el alumno realizó la misma operación de punteo en las "Conclusiones":

Conclusiones

- A través del análisis hemos podido observar cómo el texto —que se propone inicialmente como discurso de campaña (y como tal dirigido a los ciudadanos votantes)— contiene una dimensión polémica o "lucha entre enunciadores" al disponer una escena de enunciación dirigida a múltiples destinatarios y con múltiples funciones. En efecto, el texto desarrolla una estrategia persuasiva pero no hacia el paradestinatario (que —según el texto— no necesita ser persuadido; solo debe constatar lo hecho por el gobierno), sino hacia un paradestinatario (Perón), verdadero "indeciso" en la escena de enunciación, tal como el texto lo configura.
- El objetivo de las estrategias discursivas es en apariencia asegurar la reelección de Perón para otro período gubernamental, pero el análisis revela otra intención: persuadir a la dirigencia política partidaria (incluido Perón) de configurar un nuevo dispositivo de enunciación que pudiera conjugar la "lealtad al líder" (puesto que el lugar de enuncia-

(2) Por una cuestión de espacio, no podemos reproducir en este trabajo los fragmentos correspondientes a la explicación del contexto histórico.

ción de Perón era "intransferible", a él le pertenecía toda palabra peronista) con la inclusión de una "voz" política emergente (la mujer) ya que dicha "voz" había surgido a través del "uso" político (hacer circular el discurso peronista, especialmente para asegurar la reelección del presidente).

- En este sentido, el texto emplea también como estrategia una articulación entre cuerpo y discurso (...).

También en este caso, hay un punteo formal, pero no hay una auténtica enumeración de elementos homogéneos. Es destacable —en este apartado como en el de "Hipótesis"— que no haya ningún párrafo que introduzca el punteo, el cual suele indicar en forma explícita el tipo de enumeración que se va a hacer, el criterio que la sostiene. Esta ausencia es, a nuestro entender, una muestra de la falta de claridad y precisión acerca de lo que se va a enumerar, y de que el alumno no encontró aún un orden expositivo —con las jerarquías correspondientes— que le permitiera mostrar de forma integrada y sistematizada las derivaciones que hace de los aspectos analizados. Esto es lo que se espera en las Conclusiones. En cambio, el alumno reúne en esta parte una serie de reflexiones, en las que se observan dos problemas de distinto tipo: 1) un orden errático de exposición, 2) algunas se derivan del análisis desplegado y otras no. En el primer caso, se trata de un problema cognitivo: el alumno no ha elaborado aún suficientemente las implicancias de lo observado, y no ha podido establecer las relaciones entre los elementos estudiados. En el segundo, en cambio, destaca el problema de representaciones: el alumno no manifiesta una representación ajustada —que le permita monitorear su propia escritura— de la relación entre las "Conclusiones" de una monografía y el resto del trabajo.

Daremos ejemplos de ambos tipos de problemas: en el primer párrafo, retoma un aspecto que analizó en la monografía (la dimensión polémica del discurso elegido). Pero, es errático que haya empezado por ese aspecto. Podría haber comenzado por cualquier otro, ya que no exhibe ninguna jerarquía, orden ni justificación.

El párrafo 2 de las "Conclusiones" es un ejemplo de conclusión no derivada del análisis realizado. De ningún modo demuestra a través del análisis esa "otra intención" del discurso de Eva Perón[3]. Pero, además, hay un uso impreciso de las categorías teóricas que dificulta la interpretación del párrafo. Por eso, este es también un caso de ruptura en la coherencia discursiva. Cabe aclarar que esta operación de sacar conclusiones parciales que no se derivan del análisis pero atribuírselas a él es frecuente

(3) También en este caso sería necesario leer la monografía completa para poder comprobarlo, pero su reproducción no es posible por problemas de espacio.

en otras partes de este escrito, es decir que no es algo que ocurra solo en las Conclusiones. En estas, además, otro aspecto que evidencia también una representación errónea de esa parte del escrito es la presencia de párrafos que despliegan un análisis que no se realizó previamente en ningún lugar del texto, por lo cual no corresponde ubicarlos en esta parte del escrito. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el párrafo 5 de "Hipótesis".

Los problemas vistos en la resolución de "Hipótesis" y "Conclusiones" evidencian dificultades para integrar saberes del campo disciplinar nuevo, entre sí, y con saberes de otras disciplinas, y un caso de dificultad para articular teoría y análisis.

b) Citas teóricas en nota al pie

Veremos a continuación el caso de una monografía, que analiza una publicación de la Universidad Católica Argentina, en la que se observan tanto rupturas estilísticas como de coherencia. Una de las marcas de estas rupturas es la estrategia recurrente a lo largo de todo el trabajo de enviar a nota al pie todas las citas teóricas:

> (...) Es fácil por la clase de contenidos cuáles son al menos dos de los objetivos {de la publicación}: ser un órgano de comunicación interno de la universidad, de modo tal que las diversas áreas sepan qué actividades se realizan; y servir a la publicidad de la institución (5). Especial interés para ello tiene la agenda de actividades, que enuncia (6) treinta actividades del 6 al 20 de setiembre, lo que conforma un promedio aproximado de dos por día. En otros números de UCA*ctualidad* esta planilla ocupa más de una carilla. (...)
>
> (5) De alguna manera ya lo ha dicho FOUCAULT, Michel, *El orden del discurso*, pp. 21: 'Puesto que son los discursos mismos los que ejercen su propio control; procedimientos de {control internos} que juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquélla de que lo que acontece y del azar.' En efecto, mencionar qué es lo que ocurre, seleccionando algunos hechos y destacando algunas características, es parte de la construcción de la imagen de la institución.
> (6) MAINGUENEAU, Dominique, Pragmatique pour le discours littéraire, p.13: 'Pour une conception du langage naïve les énoncés sont en quelque sorte transparents; ils sont censés s'effacer devant l'état de choses qu'ils représent. (...) Dire quelque chose apparaît inseparable du geste qui consiste à montrer qu'on le dit.'

Cabe aclarar que el enunciador de este escrito asumió como tarea principal del trabajo la descripción del discurso propuesto (la revista de

la UCA). La estrategia de la nota al pie para insertar citas teóricas muestra la dificultad para enlazar la descripción con la reflexión teórica que necesariamente debe estar presente en este tipo de trabajos.

El fragmento revela además falta de coherencia, las citas no son pertinentes, no iluminan el fenómeno que el alumno analiza, por lo tanto no se relacionan con las descripciones realizadas.

Este caso pone de manifiesto dificultades para apropiarse de nuevos saberes disciplinares y para articularlos con el análisis de un caso.

c) Citas extensas de fragmentos del corpus con escaso comentario o análisis

Reproducimos a continuación un fragmento de una monografía, cuyo objetivo era analizar el discurso peronista, en la que la descripción y explicación del corpus elegido se reemplaza por la trascripción de largos fragmentos de éste, como si de por sí éstos dejaran ver el fenómeno que, apenas sucintamente, el enunciador señala:

> *(...) Yo, que siempre tuve en el general Perón a mi maestro y mi amigo —pues él siempre me dio el ejemplo de su lealtad acrisolada hacia los trabajadores, en todos estos años de mi vida he dedicado las noches y los días a atender a los humildes de la Patria sin reparar en los días ni en las noches ni en los sacrificios. (...) llevo en mi corazón una deuda de gratitud para con los descamisados que el 17 de octubre de 1945 me devolvieron la vida, la luz, el alma y el corazón al devolverme a Perón.*
>
> Aparece la lógica de la relación con el esposo similar a la de Pigmalion, el líder ilumina a todos y sobre todo a Evita.
>
> *(...) Mi general: aquí en este magnífico espectáculo vuelve a darse el milagro de hace dos mil años. No fueron los sabios ni los ricos, ni los poderosos los que creyeron; fueron los humildes. Ricos y poderosos han de tener el alma cerrada por la avaricia y el egoísmo; en cambio, los humildes, como viven y duermen al aire libre, tienen las ventanas del alma siempre expuestas a las cosas extraordinarias. Mi general: son los descamisados que os ven a vos con los ojos del alma y por eso os comprenden, os siguen; y por eso no quieren más que a un hombre, no quieren a otro: Perón o nadie.*
>
> El paroxismo de la relación mística en la comparación de Perón con Cristo y la aparición del peronismo identificada con el cristianismo.
>
> *(...)Así como hace cinco años dije que prefería ser Evita antes de ser la esposa del presidente, si ese Evita era dicho para calmar un dolor en algún dolor de mi Patria, hoy digo que prefiero ser Evita, porque siendo Evita sé que siempre me llevarán muy dentro de su corazón. ¡Qué gloria, qué honor,*

> *a qué más puede aspirar un ciudadano o una ciudadana que el amor del pueblo argentino!*
>
> La lógica de la primera ciudadana y el discurso de la independencia para su actividad de su calidad de esposa, se ha constituido en el modelo a seguir por cualquier esposa de líder que realice una tarea política,...

Esta estrategia de cita extensa de discurso y comentario breve a continuación se sostiene a lo largo de toda la monografía, en la parte destinada al análisis del corpus. Este es el análisis que el enunciador lleva a cabo, lo cual deja ver una dificultad para la apropiación de los nuevos saberes disciplinares —unida a una representación del trabajo monográfico en la que el rol del enunciador es mostrar y comentar su objeto desde un saber general ya que no recurre a la conceptualización teórica en ningún momento—, o bien para integrarlos al discurso propio, tratando de encontrar una articulación con los saberes previos. La estrategia evidencia una dificultad para convertirlos en herramienta analítica, es decir para articular reflexión teórica y análisis. Los comentarios a veces no superan las dos líneas y, en algunos casos, se formulan en oraciones unimembres.

d) Cambio brusco de género

Los casos analizados hasta ahora se caracterizan por tener fragmentos de rupturas estilísticas y de coherencia en el discurso, pero en coexistencia con fragmentos de discurso fluido, en los que principalmente se reconstruyen contextos históricos, con sus características sociales y filosóficas. Atribuimos esa fluidez a que el tema abordado es propio o próximo a las disciplinas de origen del alumno, como también atribuimos las rupturas al hecho de que el alumno se encuentra en un proceso de aprendizaje nuevo que requiere ajustes de todo su sistema conceptual.

En el caso que veremos a continuación —una monografía que analiza un discurso de la dirigente del ARI, Elisa Carrió— por el contrario, el alumno logra construir un discurso fluido en las partes en las que despliega el análisis del discurso, aplicando las categorías vistas en el seminario y logrando tanto una correcta articulación de citas teóricas con ejemplos del corpus, como un avance coherente en el desarrollo. Reproducimos a continuación solo un pequeño fragmento que deja ver esta articulación satisfactoria[4]:

---

(4) El fragmento evidencia una inestabilidad en el sistema usado para introducir la referencia bibliográfica. En las tres citas que hay en el fragmento se usan tres formas dife-

> (...) La abogada comienza sus palabras con una analogía: las ranas son a ella y a los miembros del ARI lo que los sapos son a los opositores políticos. Se constituye así un enunciador didáctico que acude a los ancestrales relatos populares vinculados con las fábulas cuyos personajes, animales personificados, encarnan vicios y virtudes humanos. Téngase en cuenta que este "sujeto de la enunciación" es —como sintetiza M. I. Filinich (2005) "una instancia lingüística presupuesta por la lengua y presente en el discurso, de manera implícita, como una representación de la relación dialógica entre un yo y un tú." Así, "hablar de enunciador implica una modelización abstracta, que permite el anclaje de las operaciones discursivas a través de las cuales se construye, en el discurso, la "imagen" del que habla." (Eliseo Verón, *El discurso político*)

> Construye también un enunciatario al que no necesita convencer ya que habla ante más de tres mil personas que presencian el acto, en su gran mayoría seguidoras de la corriente política que ella encabeza, a las cuales, no obstante las acerca con su guiño de complicidad. Dicho enunciatario debe distinguirse sin embargo del receptor real pues es, como el enunciador, "un sujeto discursivo previsto en el interior del enunciado, es la imagen del destinatario que el enunciador necesita formarse para construir todo enunciado." (Filinich, op. cit.) (...)

Sin embargo, hay también en este caso una ruptura estilística, en el apartado de las "Conclusiones", en las que el enunciador se desplaza hacia otro género. De pronto, el alumno se instala en un discurso que podría ser el propio de un asesor de imagen del candidato y sostiene un discurso claramente político, en el que toma partido y manifiesta su adhesión a la dirigente. El párrafo introductorio de las "Conclusiones" muestra ya a este enunciador puesto en el lugar del evaluador político y no en el del investigador:

> "Se cumple la hipótesis interpretativa de la que partió este trabajo: la abogada (Carrió) **logra** construir un enunciador **convincente** que pone en escena enunciadores múltiples"(5).

El enunciador abandona el lugar del analista y se suma a los receptores que persuadidos por Carrió buscan a su vez persuadir a otros destinatarios de las virtudes de la candidata. El enunciador incluso ha perdido claridad sobre su objeto: no estudió la recepción del discurso de Carrió como para saber si fue efectivamente convincente. Hace aserciones pro-

---

rentes de hacerlo, cuando el escrito académico exige uniformidad de criterio. Este fue un problema reiterado en el corpus de monografías estudiado.

(5) El subrayado es nuestro.

pias del discurso político (no fundamenta lo que sostiene) pero que no son adecuadas para los géneros académicos.

Esta tendencia se va afianzando a lo largo de las conclusiones y se hace ya abierta hacia el final, y en especial en el último párrafo:

> En síntesis, parecería que a un buen sector de la sociedad argentina no le bastan las palabras profundas e idóneas, aún cuando están respaldadas por un accionar coherente. Tal vez —nos atrevemos a sugerir modestamente— sea más conveniente insistir en mostrar mayor capacidad de gestión en las próximas construcciones discursivas para convencer a un electorado que puede comprender que una mujer llegue a la presidencia de la Nación por el solo hecho de ser la esposa del presidente fallecido aunque la caracterice la total ineptitud para el cargo, pero que multiplica sus exigencias (respecto de otros candidatos hombres) ante otra mujer de carrera política, aún a pesar de haberse "jugado" contra las mafias instituidas en el poder.

Este caso no manifiesta problemas en la integración de los nuevos saberes disciplinares, tal vez por tratarse de un alumno egresado de la carrera de Letras, para quien los contenidos abordados en el seminario, probablemente, le resulten más cercanos. Pero muestra dificultades para articular el conocimiento lingüístico-discursivo con el saber que da cuenta del contexto. Esa articulación no pudo plasmarla en un género académico.

Conclusiones

Hemos observado, entonces, una serie de rupturas en fragmentos de los escritos monográficos (estilísticas y en la coherencia textual) que, como venimos señalando, revelan rupturas de otro tipo, específicamente en la articulación de saberes:

1. Por un lado, una dificultad para integrar entre sí los conocimientos teóricos del nuevo campo disciplinar.
2. Por otro lado, dificultad para articular estos nuevos saberes a otros campos del conocimiento. En este sentido hemos mostrado cómo hay fragmentos en los que se abordan cuestiones del campo disciplinar de origen del escritor, en los que la escritura tiene una soltura que no alcanza en los fragmentos destinados al nuevo saber, en los que la escritura se entorpece.
3. Por último, una dificultad para articular el cuerpo teórico y el análisis de un caso.

Podemos afirmar que un porcentaje importante de los alumnos que concluyeron el seminario, a través de sus escritos manifestaron poseer un aparato teórico "blando", "en vías de constitución", si entendemos es-

tas metáforas en oposición a la de "sólido", usada generalmente para dar cuenta del enfoque articulado sin fisuras, y que resiste la puesta a prueba ante casos disímiles. Esto coloca al alumno en un punto de partida en el que su punto de vista es aún inestable, lo cual —como hemos ido también señalando a lo largo del trabajo— le genera dificultades tanto en la construcción y delimitación de su objeto, como en la definición de hipótesis y de objetivos a concretar.

Si volvemos a nuestra pregunta inicial —¿Cuál es la relación de las monografías de final de seminario con el proceso de producción de conocimiento en posgrado?— concluimos en que las monografías muestran una etapa de ese proceso, más o menos próxima, según los casos, a la producción de algún tipo de conocimiento socialmente valioso. En este sentido, hay monografías muy buenas, que hacen un aporte al conocimiento, y otras que requerirían mayor trabajo y elaboración. Dentro de éstas, observamos en el corpus que mientras algunas de las monografías carecen de riqueza interpretativa, como resultado directo de la dificultad para construir el punto de vista y el objeto, o cuentan con una hipótesis interpretativa interesante pero escasamente demostrada, hay otras que suplen estos obstáculos con la sobreinterpretación.

En estos casos, el alumno proyecta de forma indiscriminada sobre el objeto discursivo que construye un punto de vista ya elaborado, generalmente en otros campos disciplinares a partir de otras prácticas sociales, pero que no integra los nuevos conceptos teóricos estudiados. Se produce, entonces, una circularidad en el conocimiento: se llega a algo que ya se sabía desde antes de comenzar. En estos casos no hay producción de conocimientos nuevos sino un intento de ratificación de lo ya sabido, de un saber previo o prejuicio, a través de un ejercicio que en realidad no aporta la fundamentación necesaria.

Pero al margen de estas características, consideramos que las monografías son escritos muy valiosos para el alumno que los produjo, y también para la institución, en la medida en que constituyen una materialidad que permite observar las dificultades con las que el alumno se enfrenta en este tipo de trabajo intelectual, y porque es la base sobre la que podrá seguir trabajando.

Los problemas que plantean algunas cuestiones centrales de la escritura académica, que van desde aspectos básicos como el manejo correcto del sistema de referencia bibliográfica hasta aspectos ya más complejos como la formulación de hipótesis, objetivos y conclusiones, entre otros, pueden identificarse tempranamente, prácticamente al comienzo de los estudios de posgrado, en los trabajos monográficos.

Estos trabajos enfrentan al alumno a una rica experiencia de escritura, en la que uno de los aprendizajes principales debería estar orientado

hacia las exigencias que plantea la adecuación a un formato genérico estabilizado para la producción de conocimiento. Las investigaciones demuestran que este no es un tipo de aprendizaje que se produzca espontáneamente, por lo que la intervención de la institución en esta instancia resultará decisiva para que la monografía sea aprovechada como escrito en el posgrado, más allá de los logros inmediatos alcanzados.

En este sentido, si comparamos la monografía con el resto de los géneros académicos de control de investigación, como el proyecto de tesis y la tesis, observamos que mientras las instituciones ejercen un control más pautado y sistemático sobre los dos últimos géneros, el control que se ejerce sobre la monografía es errático.

En relación con la idea de "aprovechamiento" del género, y con miras a precisar algunas de las funciones que la monografía puede cumplir en el posgrado en cuanto a su aporte a la producción de conocimiento y al aprendizaje de cómo se produce conocimiento desde la escritura, puede resultar útil sugerir a los alumnos que el trabajo monográfico aborde algún aspecto o tema de lo que será su futuro trabajo de tesis. Esto le permitirá iniciar y trabajar sobre su propio proceso de aprendizaje y producción de conocimientos que, como hemos visto, es un proceso largo y complejo, y empezar a controlar y sacar provecho de la función epistémica de la escritura.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., Di Stefano, M. y M. C. Pereira, 2002, *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

Arnoux, E. y equipo, 1996, "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior", en Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje - UNR (coord.) *Adquisición de la escritura*, Rosario, Ediciones Juglaría.

Bolívar, Adriana, 2005, "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", en *Signo y Seña: Comunicación académico-científica*, Nº14, Revista del Instituto de Lingüística-UBA, Buenos Aires.

Creme, Phyllis y Mary Lea, 2003, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa.

Cubo de Severino, Liliana, 2005, *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte Editorial.

Ejarque, Delia, 2005, "La monografía", en Cubo de Severino, L. *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte Editorial.

Elliot, John, 2000, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

Kaiser, Dorothee, 2005, "El saber ajeno y el saber propio", en *Signo y Seña: Comunicación académico—científica*, Nº14, Revista del Instituto de Lingüística—UBA, Buenos Aires.

Nogueira, Sylvia et al. 2003. *Manual de lectura y escritura universitarias*, Buenos Aires, Biblos.

Soto, Guillermo. 2005. "Los géneros discursivos como tecnologías cognitivas", en RASAL Lingüística, Nº 1.
Swales, J. 1990. *Genre analisis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press.

La monografía: una perspectiva conceptual

Silvia Kiczkovsky

Posgrado en Ciencias del Lenguaje
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

En este trabajo pretendo dar una explicación a algunos de los problemas con los que se enfrenta el profesor que debe evaluar a sus alumnos de posgrado. Parto, en esta ocasión, de una experiencia personal puntual, que puede ser representativa de muchas otras similares. Al concluir un seminario en una Maestría en Análisis del Discurso, cuyo tema fue "Discurso y construcción conceptual", solicité a los alumnos una monografía en la cual pudieran aplicar los conceptos teóricos revisados a sus temas de reflexión o futuros temas de tesis, con el propósito de evaluarlos, y de que encontraran alguna utilidad en los modelos teóricos estudiados para reflexionar sobre sus propios dominios de interés. Dada la amplitud de la consigna, obtuve una gran diversidad de resultados, tanto en la elección de objetos de análisis como de herramientas teóricas que respondían a la gama de posibilidades tratadas en el seminario, en las aproximadamente veinte monografías que me entregaron. Ya concentrada en la tarea de leer, corregir y evaluar, también fue variada la gama de problemas con los que me enfrenté. Podría haber hecho una clasificación de los mismos a partir de criterios textuales, de género, de desarrollo teórico, de pertinencia del análisis, de conclusiones adecuadas. En términos bajtinianos, recordé que todo género discursivo tiene tres momentos: un contenido temático, un estilo y la composición, y que estos tres están íntimamente vinculados en la totalidad del texto, que se determinan y a su vez determinan la esfera de comunicación de la cual se trata (Bajtín: 1979). Esto hubiera ayudado a establecer dicha clasificación. Sin embargo, había algo que me inquietaba más en algunas de esas monografías: era muy difícil para mí, profesora instaurada en el papel de evaluadora, comprender de manera fluida la lectura del texto; y no se trataba de aspectos de coherencia textual o de estructura de género. De modo que olvidé el aspecto genérico y me di a la tarea de buscar las causas de la dificultad de la comprensión en otro plano, o desde otra mirada, y adopté un enfoque conceptual de tipo cualitativo. Esto justifica el motivo por el cual, en este trabajo, voy a analizar sólo dos monografías, que además tienen puntos de confluen-

cia, en tanto tratan temas similares: discurso político, y una misma herramienta teórica como mecanismo explicativo para realizar el análisis: la fusión conceptual.

Lo planteado con anterioridad me obliga a moverme en círculo, en el conocer del conocer, recordando las propuestas enactivas de Maturana y Varela (1990), ya que recurriré a las mismas herramientas teóricas que se intentan desarrollar en las monografías, para analizar la manera en que estas herramientas teóricas son organizadas y utilizadas en ellas. El seminario impartido versó sobre temas de semántica cognitiva. Después de un acercamiento epistemológico a la disciplina, se revisaron temas como la categorización, esquemas de imagen, estructuras narrativas, marcos de conocimiento, metáfora y fusión conceptual, todos mecanismos que están en la base de la construcción cognitiva que se expresa en los discursos. Me introduciré de manera breve a algunos de estos conceptos para poder después analizar los textos monográficos. Partiré de la hipótesis de que algunos de los problemas de comprensión experimentados por el evaluador, se deben a que sus expectativas con respecto al grado de desarrollo de redes conceptuales que se manifiesta en el discurso de los estudiantes no concuerdan con el desarrollo real logrado. Las redes conceptuales construidas por los estudiantes son todavía precarias y, por lo tanto, los análisis emprendidos utilizando esas teorías como herramienta metodológica son poco adecuados y, en ocasiones, poco coherentes.

Marco conceptual

Siguiendo con la idea de circularidad del conocer, comenzaré definiendo la noción de *marco conceptual* o *modelo teórico*. Dentro del ámbito de la semántica cognitiva, por *modelo cognitivo* se entiende la forma en que estructuramos un determinado dominio de experiencia. Los significados, desde este punto de vista, se encuentran organizados en configuraciones de red, en las cuales establecen ciertos tipos de relaciones que determinarán, a su vez, el significado en cuestión. Desarrollamos modelos de conocimiento, marcos o teorías en la vida cotidiana que nos permiten organizar nuestra experiencia del mundo en dominios tan diversos como la organización del tiempo en horas o días, o semanas, o meses; eventos comerciales, ir de vacaciones a la playa, una fiesta de cumpleaños, etc.

Estos modelos o teorías no sólo organizan nuestra experiencia cotidiana, sino también dominios más especializados como, por ejemplo, el de la ciencia. De este modo, las teorías científicas son modelos de explicación de determinados fenómenos en los cuales encontramos concep-

tos relacionados entre sí y que adquieren un significado en función de la relación o del lugar que guardan dentro de la red. Se trata de un sistema en el cual los conceptos están altamente relacionados y se refuerzan mutuamente. Dentro de esta estructura es imposible cambiar un atributo sin que se afecte a otro. Así, cuando se aprende un nuevo concepto, éste debe ser consistente con la red de conexiones desde la cual adquiere un valor (Murphy: 1993).

El desarrollo conceptual de teorías científicas en los estudiantes, así como el de otras redes conceptuales, se da de forma gradual, a la manera de construcción de estas redes, y esto implica un tiempo de desarrollo, un tiempo de interacción del individuo que aprende dentro del dominio de estudio del que se trata, y más específicamente en el modelo que se trabaja, para que logre comprender los conceptos y establecer los vínculos adecuados entre ellos. Las redes se pueden expandir en la medida en que añaden nuevos conceptos y los nuevos vínculos aportan nueva comprensión. De este modo, las redes que construyen los estudiantes, de cualquier nivel que se trate, guardan un mayor o menor grado de adecuación con respecto al modelo teórico y siempre están en proceso de construcción, en etapas que pueden ser más o menos precarias, más o menos desarrolladas, dependiendo de factores muy diversos como las redes que ya posee, los grados de atención, las formas de operar, etc.

Este desarrollo conceptual en el ámbito académico se establece por medio de múltiples interacciones verbales en los salones de clases y en las lecturas que los estudiantes hacen. Construir las redes y llevar a cabo una práctica en la que éstas se ven implicadas, junto con otros componentes importantes como el aprendizaje de géneros académicos y científicos, significa poder formar parte de la comunidad discursiva de los científicos. La comprensión y la escritura de textos dentro de este ámbito, al igual que en otros, depende del grado de desarrollo de las redes, pues funcionan a la manera de trasfondo desde el que emergen los textos de la comprensión y de la producción (Kiczkovsky: 1997, 1997a).

Ahora bien, tal como mencionamos, las redes conceptuales se desarrollan en el lenguaje, en los innumerables intercambios discursivos en los que participamos, en este caso, en la vida académica. Y lo que sucede en los salones de clases con esos intercambios y con la lectura de materiales teóricos son procesos de construcción de una comprensión, que a su vez lleva a la construcción de esas redes conceptuales o modelos cognitivos o teorías. Pero es necesario que definamos qué entendemos por *comprensión*, porque el modelo que presuponemos no refiere a un proceso de transmisión y procesamiento de información, sino a un proceso de emergencia de significados nuevos, en contextos específicos, que dependerán del trasfondo de los marcos de conocimiento que ya poseen los

estudiantes, y de la capacidad que éstos posean para hacer inferencias más o menos adecuadas, dependiendo, además, de sus propias necesidades e intereses del momento. Se trata de un proceso de lectura interpretativo, inferencial, creativo (Kiczkovsky: 1998, 2006).

Lo planteado hasta aquí puede también establecer una estrecha relación con la concepción de Fauconnier (1997) sobre la esencia del lenguaje como un sistema de construcción de significados por medio de proyecciones, marcos y espacios mentales. Las palabras y las oraciones son una manifestación de superficie, la punta del iceberg, de esta compleja actividad que se lleva a cabo mientras pensamos y hablamos o escribimos. De modo tal que, este ir y venir desde los discursos leídos y escuchados hacia la construcción de nuevos modelos cognitivos, desde los modelos ya conocidos, para ir nuevamente hacia los discursos producidos, implica una compleja actividad cognitiva que puede ser rastreada en las señales que provee el lenguaje. Siguiendo con esta idea, en tanto un hablante de una lengua debe saber cómo aplicar instrucciones gramaticales en contexto para producir configuraciones cognitivas apropiadas, para un lingüista analizar gramáticas específicas puede proveer explicaciones de cómo las construcciones gramaticales contribuyen en contexto a la elaboración de configuraciones cognitivas. En consecuencia, llevar a cabo un análisis lingüístico de este tipo, nos permite rastrear las configuraciones cognitivas y el desarrollo de marcos conceptuales o teorías que los estudiantes están llevando a cabo al presentar trabajos monográficos como los que pretendemos mostrar.

Siempre dentro de esta línea de reflexión, puede sernos de utilidad comprender la construcción de configuraciones cognitivas a lo largo del discurso a partir de la apertura y relación de espacios mentales (Fauconnier: 1997). Los espacios mentales son los dominios que el discurso construye para proveer un sustrato cognitivo para razonar y para interactuar con el mundo. Estos espacios pertenecen al dominio de lo cognitivo, distinto a la estructura lingüística, aunque son las señales del lenguaje las que nos permiten construirlos. Estos espacios mentales, son los que establecen alguna conexión con el mundo del que habla el discurso, también adquieren relaciones entre sí y, a su vez, alojan una estructura conceptual que, al decir de Lakoff, (1987) conforman los modelos cognitivos. La sucesión de espacios mentales en el discurso, que va conformando los modelos cognitivos que ese discurso elabora, se sirve a su vez de los modelos cognitivos que ya posee el lector para poder establecer relaciones por medio de inferencias, creando de ese modo una estructura de creación y de comprensión de nuevos significados sumamente dinámica.

Adelantamos ya en la introducción de este trabajo que el concepto teórico manejado en las monografías que revisaremos, para analizar dos

discursos políticos, es la *fusión conceptual* (Fauconnier y Turner: 2002) y me parece necesario hacer una breve explicación del mismo antes de desarrollar los análisis de los textos. Fauconnier (1997) plantea que el principio de *proyección* (*mapping*) es uno de los mecanismos básicos en la producción de nuevos significados. Todas las formas de pensamiento son creativas en el sentido de que producen nuevos vínculos, nuevas configuraciones y, de manera correspondiente, nuevos significados y nuevas conceptualizaciones. Son estas proyecciones entre dominios cognitivos, que se llevan a cabo cuando hablamos y pensamos, las responsables de los nuevos vínculos y emergencias de significados diversos al establecer analogías, metáforas, fusiones conceptuales, que son responsables de la construcción de redes conceptuales, además de las configuraciones cognitivas en el desarrollo discursivo.

El *blending o fusión conceptual*, por lo tanto, es una subclase de operación proyectiva que opera sobre dos espacios mentales de entrada para producir un tercer espacio, la fusión conceptual. El *blend* o fusión conceptual hereda una estructura parcial de los espacios de entrada y, a su vez, tiene una estructura emergente nueva. Ahora bien, existen condiciones para que esta fusión de espacios pueda llevarse a cabo:

1) Proyección entre los espacios: hay una proyección parcial de contrapartes entre los espacios de entrada. (Ver figura 1)

2) Espacio genérico: Hay un espacio genérico que se proyecta sobre cada uno de los dos espacios de entrada. Este espacio genérico expresa algo en común, generalmente más abstracto, estructura y organización compartidos por los espacios de entrada y define el núcleo de la proyección de los espacios entre sí. (Ver figura 2)

3) *Blend*: Los espacios de entrada son parcialmente proyectados sobre un cuarto espacio, el *blend*. (Ver figura 3)

4) Estructura emergente: El *blend* tiene una estructura emergente que no es provista por los espacios de entrada y esto puede suceder de tres maneras: *a) composición; b) compleción; c) elaboración*. (Ver figura 4)

Figura 1:

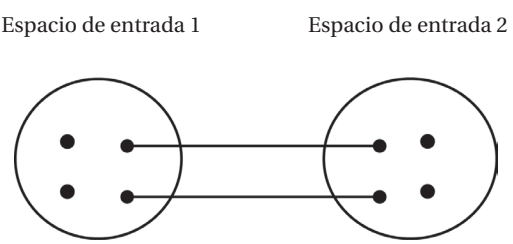


Figura 2:

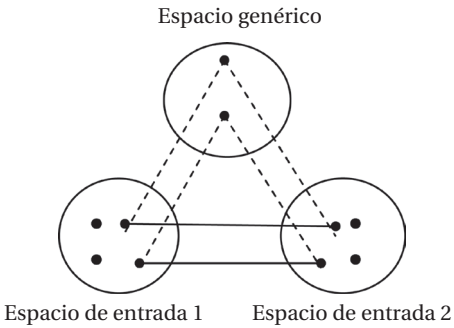


Figura 3:

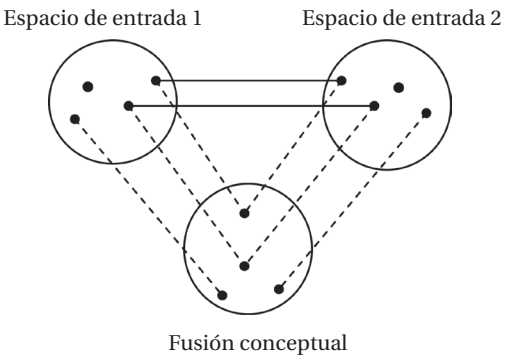
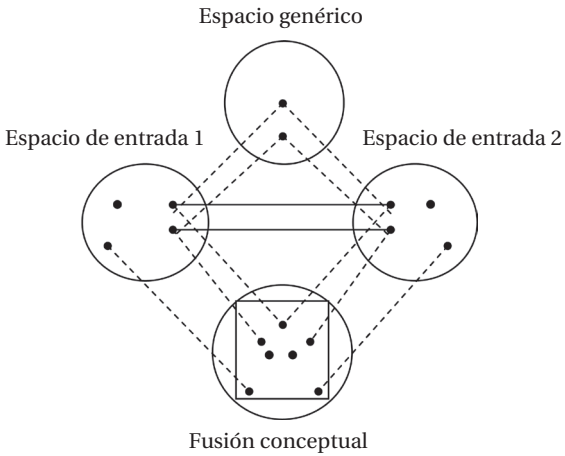


Figura 4:



Análisis de textos

En este apartado vamos a analizar las dos monografías que hacen a nuestra reflexión. La idea es, siguiendo lo planteado en el marco conceptual, rastrear en los discursos de los estudiantes, prestando atención a las señales que el lenguaje nos provee, las configuraciones cognitivas que nos permiten ver de qué manera se establecen las redes conceptuales que, en este caso, organizan el concepto de *blending* o *fusión conceptual* en función de la comprensión y la aplicación del mismo. Dada la extensión de los trabajos, sólo tomaré los párrafos que considero más representativos para el objetivo que persigo.

Monografía 1

Esta monografía es un intento de utilizar la noción de *blending* para analizar la construcción del discurso piquetero autónomo del Movimiento de Trabajadores Desocupados "Aníbal Verón". El título del texto "*El MTD "Aníbal Verón" ¿Todo nuevo?"* es el primer paso que nos muestra su objetivo. Si centramos la atención en la expresión ¿*todo nuevo*?, y establecemos una relación con la noción de *blending* y su función, que es la creación de nuevos significados, puedo establecer una inferencia que está en la base de mi comprensión, en tanto evaluadora, en este caso, y que supone, por la interrogación, que no todo será nuevo en el discurso de dicho movimiento. Más tarde, en el desarrollo del texto explicaré por qué.

Veamos ahora algunos párrafos de la introducción de esta monografía:

> 1) Este trabajo tiene como objetivo mostrar **cómo funciona*** en la construcción del discurso piquetero autónomo (MTD "Aníbal Verón") la noción de "blending" o fusión conceptual.

En (1) se abre un espacio mental que da cabida al texto, *este trabajo,* y aparecen dos roles que constituirán la columna vertebral del mismo: el discurso piquetero y la fusión conceptual, relacionados por el *cómo funciona*, esto es, cómo funciona la fusión conceptual en la construcción del discurso piquetero, qué papel cumple este concepto en la construcción de un discurso específico.

> 2) La fusión conceptual, tomada de los trabajos de Turner y Fauconnier, **es un concepto productivo** *para* **interpretar y concebir discursos***, *en especial* los formulados desde este movimiento autónomo "Aníbal Verón".

---

* Los destacados son del autor del artículo.

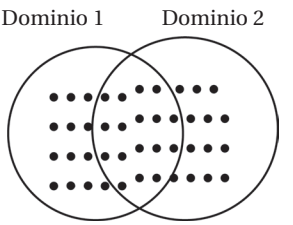
La justificación que se hace en (2) de la elección del concepto es interesante porque incluye un intento de definición: *es un concepto productivo,* que también presenta una meta (*para)*, que refiere a interpretar y concebir discursos. Además, la expresión *en especial* restringe el campo de aplicación a su propio cometido, el discurso del MTD "Aníbal Verón". De este modo, este concepto que pertenece al ámbito de una teoría explicativa de los mecanismos cognitivos creadores de nuevos significados es llevado al campo específico de interés del estudiante, quien podríamos decir, recurre él mismo al recurso de fusionar —por medio de un proceso de elaboración— el dominio del sistema teórico con el del discurso específico que va a analizar. La idea que va a primar aquí, y que podríamos definir como el espacio genérico que permite la proyección entre espacios de entrada, es que la estructura del sistema conceptual es equivalente a la estructura discursiva. Esto manifiesta una falta de adecuación en las relaciones que está estableciendo, por lo cual, si bien el *blending* funciona como constructor de nuevos significados y estos nuevos significados se expresan en el discurso, falta establecer la distinción entre estructura cognitiva y estructura discursiva. Sin embargo, si hay algo de interés en esto, es que el mismo estudiante está recurriendo al mecanismo descrito para elaborar la comprensión expresada en su propio discurso. Podemos allí ver la idea de circularidad del conocer que planteamos con anterioridad en este trabajo.

> 3) El **blending** *es* **un concepto** que trata de explicar ***cómo nuestra mente*** puede entender **fenómenos actuales** *a partir de* **una fusión conceptual con otro campo o espacio**.

Este párrafo presenta una nueva definición de *blending* también muy sugerente. Otra vez la aplicación directa del concepto al tema de interés del estudiante, sólo que no se trata ahora de discurso, sino de fenómenos actuales. El mecanismo de fusión es similar al anterior, dos espacios de entrada: el sistema teórico y los fenómenos actuales, que establecen correspondencia por un espacio genérico que mostraría una estructura de dominios que pueden fusionarse. De este modo, el nuevo significado que emerge en este texto es la idea de que un fenómeno actual puede ser conformado por la fusión de dos campos o espacios diferentes, idea que prima en el trabajo, más allá de los análisis discursivos, y aparece también claramente en el título por la interrogante *"¿Todo nuevo?",* tal como adelantamos más arriba. El movimiento piquetero es un fenómeno nuevo, resultado de movimientos anteriores como el peronismo y de héroes y mitos, anteriores también, como el Che Guevara, encarnados en la figura de Aníbal Verón, tal como lo desarrollará el estudiante en el texto subsiguiente. Así, la fusión conceptual es entendida como la mezcla de dos

dominios diferentes que dan por resultado otro nuevo, a la manera de una intersección, como lo muestra la figura número 5. Lo curioso es que estos dos dominios no pertenecen al ámbito de lo cognitivo al que pertenece la noción de *blending,* sino al ámbito de los fenómenos políticos actuales y pasados, y esto constituirá uno de los problemas centrales de la construcción de la red que se muestra en esta monografía.

Figura 5:



Pasemos al párrafo siguiente:

> 4) Los principios de la fusión conceptual son: la operación **en** dos dominios mentales para producir un tercer espacio que es el blending. Éste recibe una parte de la estructura de los dos espacios y posee otra que proviene de él mismo. De un dominio y otro se pueden establecer ciertas relaciones, semejanzas, etc. que están conectadas a través de un espacio genérico. El blending es a la vez un tercer o cuarto espacio que no puede asimilarse solo como ***un segmento de intersección*** entre las semejanzas de los dominios; es una elaboración.

Lo que se aprecia en (4) es de sumo interés porque muestra de manera clara el intento por establecer el esquema apropiado del concepto de fusión conceptual. Se presentan los cuatro espacios del esquema: dos de entrada, el espacio genérico y finalmente el espacio del *blending.* Se plantean además algunas relaciones adecuadas como el establecimiento de relaciones, semejanzas entre los espacios, la relación con el espacio genérico y la aparición de la fusión como cuarto espacio. Se señala además que no se trata de una intersección. No aparece la noción de *proyección* pero podría llegar a inferirse. Sin embargo, la manera en que comienza el párrafo me evoca la imagen de intersección (*la operación **en** dos dominios mentales para producir el blending …).* Y si bien el resto del mecanismo de *blending* es más o menos descrito —aunque no hay organización al interior de los espacios, que permita comprender los mecanismos de correspondencia que se establecen entre ellos— veremos que nunca es aplicado al análisis del discurso piquetero, sino que queda en el plano de la explicación teórica.

> 5) Todo movimiento o partido político necesita "anclar" su accionar e ideas en alguna **vertiente conocida**, para hacer de la **nueva práctica** una historia más abarcativa que ***confluya*** con otras luchas y reivindicaciones. En este recorte se puede observar más los objetivos y búsquedas del nuevo conocimiento, en qué se reconocen como herederos de una tradición que los precede. El MTD "Aníbal Verón" buscó su historia en los movimientos de base del peronismo y en la figura del Che Guevara.

Para concluir, el párrafo (5) es indicativo de lo que acabamos de plantear en cuanto a la aplicación del fenómeno a explicar. Nuevamente el esquema de intersección que mostramos en la figura 5, donde el pasado y el presente se unen para lograr algo nuevo pero que no pierda continuidad; lo "ya conocido" (*vertiente conocida)* se junta con lo "nuevo" (*nueva práctica)*. El esquema de intersección se expresa esta vez a manera de "confluencia" (*confluya)* y, esta noción de fusión conceptual no se ubica en el nivel cognitivo que hace a la posibilidad de emergencia de un discurso, esto es, a un nivel cognitivo que puede rastrearse en el lenguaje, como lo plantean Turner y Fauconnier, sino a nivel de un fenómeno social que es el que el estudiante intenta describir. Tal vez esa sea la causa de la imposibilidad de desplegar el esquema de *blending* en su totalidad.

Es notable que más adelante en el desarrollo del trabajo se inserta un párrafo como el que sigue:

> (6) Aquí podríamos "ver" el primer blending: los MTD que conforman la "Aníbal Verón" apuntan a recrear los valores de una persona que llegó a arriesgar su vida en la protesta.

> Para establecer el blending se recurre a la **proyección** o **traspaso** de elementos de un dominio a otro, pero para conformar un nuevo conjunto con partes de las estructuras de los dos; el primer dominio es generalmente de **algún conocimiento o situación conocida**, el segundo que se pone en relación es el **"actual**", y el que se genera es una emergencia de significados por ***asociación***. Otra característica es que la proyección no se hace de manera unilateral, sino que puede resignificarse la práctica anterior a raíz de la asociación con el movimIento actual.

En él podemos constatar la presencia del esquema de *proyección* que había estado ausente hasta ahora. Nuevamente como núcleo del pensamiento del análisis la idea de la confluencia de lo viejo con lo nuevo, esta vez por "asociación", noción más cercana a la de correspondencia que la de intersección. Lo ausente de la estructura del *blending*, en este caso, es el espacio genérico que nos permitiría ver desde una estructura más abstracta, cuáles son los elementos de cada uno de los espacios de entrada que están siendo relacionados por medio de la proyección. Sin embargo, que haya introducido el esquema de proyección nos dice que, de alguna

manera, aunque sea provisional, ha sido incorporado a la red conceptual. De nueva cuenta hay esbozos del esquema general del mecanismo de fusión conceptual; sin embargo, éste no puede ser aplicado al análisis, en el que prevalece la intersección.

Monografía 2

Al igual que en el caso anterior, tomaré de esta monografía los párrafos que considero centrales en el desarrollo de la noción de *blending* y su aplicación a un objeto de análisis. En esta ocasión se trata de la "Ley de punto final". El título del trabajo es *"Fusión conceptual y espacios abiertos"*. Es difícil inferir el significado de este título hasta no haber avanzado bastante en la lectura del texto, por lo cual, lo dejaremos en suspenso por el momento, adelantando que es, al igual que en la monografía anterior, muy representativo de lo que constituye la manera en que se ha construido la comprensión del concepto de *fusión conceptual* y su aplicación. Vamos nuevamente por párrafos:

> 7) El propósito del presente trabajo es analizar, dentro del **marco de la bibliografía** citada, la construcción metafórica **"Ley de punto final"**. (….) La reflexión que se pretende realizar parte, en primer lugar, de la concepción planteada por Johnson y Lakoff en *Metáforas de la vida cotidiana* en lo concerniente a la "*dimensión experiencialista"* de la comprensión del lenguaje (*sic)* a la metáfora como mecanismo cognitivo. (…..) Una primera hipótesis es que en la noción de "punto final" se da un caso de fusión conceptual que ***tiende a trascender*** los **límites del plano jurídico** y ***funda***, ***en la vida cotidiana***, a través del lenguaje, una metáfora, entre otras, como proceso cognitivo que desplaza al concepto de memoria y favorece al de olvido.

Del mismo modo que en el texto monográfico anterior, se abre un espacio mental en el que se plantean dos elementos de base: el objeto de análisis (Ley de punto final) y el marco conceptual desde el cual se llevará a cabo (marco de la bibliografía citada más la mención posterior de algunos autores y obra). Es muy interesante la manera en que se presenta la primera hipótesis de trabajo y la herramienta conceptual a utilizar (fusión conceptual). Se trata de una estructura bastante compleja en la que la fusión conceptual, que es un mecanismo cognitivo, un proceso de cognición, tal como explicamos en un inicio, es ontologizado, adquiere la función de la ley misma, de modo tal que puede ser trasladado a dominios que no son de su incumbencia —la fusión conceptual pertenece al dominio de lo cognitivo— como son el plano jurídico y la vida cotidiana (….*un caso de fusión conceptual que tiende a trascender el plano de lo jurídico para fundar, en la vida cotidiana…*). Pareciera que esta confusión

de dominios va a primar en el resto del desarrollo del trabajo y veremos de qué manera.

> 8) … la construcción metafórica "punto final" puede analizarse como metáfora fundante de una pretendida conceptualización organizada como una gestalt. Un primer nivel de análisis muestra una metáfora como un sub-caso de **la metáfora de organización del tiempo** en la que "el **pasado está detrás, el futuro está delante" y nosotros estamos parados en un punto**, en este caso, la Ley, que escinde ambos momentos. A su vez, **la noción de tiempo** se ***intersecta*** con **la de espacio.**

En (8) comienza una serie de pasos en el texto que van a explicar, desde el punto de vista del estudiante, la construcción del concepto metafórico "Ley de punto final". Es probable que esto sea el motivo por el cual va a establecer niveles de análisis, al parecer, del concepto concebido en un primer momento como una conceptualización organizada a la manera de una gestalt, esto es, infiero, con una estructura compleja. Y lo primero que se muestra es una imagen espacial, una línea, que representa el tiempo, con un atrás, un adelante y un punto medio en el que estamos parados, que es la Ley. Se agrega a esto, al igual que en la monografía anterior, el esquema de intersección. De modo tal que, si lo que se intenta es explicar la construcción metafórica del concepto, nuevamente el esquema no es el adecuado porque está ausente el esquema de proyección entre dos dominios, que es el que corresponde al mecanismo cognitivo de la metáfora.

> 9) Un segundo nivel de análisis nos acerca, por un lado, a la idea de estructuración de la experiencia que nos permite comprender "un dominio de la misma en términos de otro" y, de manera concomitante, nos acerca a la idea de blending o fusión conceptual, desarrollada por Mark Turner. En esta estructuración gestáltica las redes conceptuales presentan múltiples interacciones entre los conceptos metafóricos de un mismo dominio y entre los dominios fuente y el dominio meta. A la imagen "el pasado está detrás", de "ese punto final" se le pretende asociar la imagen de retroceso, de supuesta nostalgia, de cierta inmovilidad, de olvido.

Estamos frente al segundo nivel de análisis y se trata ahora de la estructuración de la experiencia que hace posible un dominio en términos de otro, noción planteada por Lakoff (1993) en su definición de metáfora conceptual, que se atribuye aquí a la noción de fusión conceptual. Y se construye una imagen que, lejos de mostrar el esquema de proyección entre dominios, propio de estos mecanismos, basados en la idea de isomorfismo, muestra más bien relaciones disparadas en la multidimensionalidad de grandes redes (*…las redes conceptuales presentan múltiples interacciones entre los conceptos metafóricos…)*. Y es debido a la au-

sencia de los esquemas propios de los mecanismos en cuestión, que a la imagen de pasado atrás y punto final, se le puede asociar otras ideas o imágenes como retroceso, nostalgia, inmovilidad, olvido, disparadas en la imaginación del estudiante que intenta construir o deconstruir el concepto de Ley de punto final. Algo parecido sucede en el párrafo siguiente:

> 10) **En el dominio fuente,** "poner punto final a un texto" están contenidas las ideas de cerrar, acabar, terminar, concluir. **En el dominio meta,** el texto de Ley, dicha acción está representada por el verbo "extinguirá" Es el primer nivel de la parábola. (….) En la **homologación** de "extinguir" con "punto final" la parábola construye la imagen de hacer cesar, de "poner fin" a un estado de cosas, de acuerdo con la cita del texto que presenta a la Ley.

En (10) se establecen dos dominios: el de un texto y el de la ley, entre los cuales se pretende establecer una homologación. Esta homologación podría tener un esquema similar al esquema del mecanismo de proyección; sin embargo, los dominios homologados no son isomorfos y, por lo tanto, no se trata de una proyección. No voy a redundar en los párrafos que siguen desarrollando el tema en este mismo sentido. Prefiero saltar al tratamiento de otro de los conceptos importantes y que, ahora sí, nos remite al título del trabajo.

> 11) Según lo planteado por Mark Turner, **los mecanismos proyectivos *crean* espacios mentales** que, a su vez, dan lugar a otros más complejos en los que el blending enactúa la conceptualización. *En* **esos espacios mentales** lo experiencial está en la base de la configuración narrativa, gestáltica y posteriormente discursiva de los hechos.
>
> (….) Por lo tanto, si nos atenemos a las líneas de reflexión tendidas por el marco teórico, **el concepto metafórico "punto final"** ***entra a formar parte*** de **los espacios mentales emergentes** como pretendida construcción paradigmática de borramiento de lo ocurrido que culmina con el indulto del entonces presidente Carlos Saúl Menem y con otras conceptualizaciones a las que ese periodo dio origen.

Observemos con atención lo planteado en (11). Aparece la noción de *mecanismos proyectivos*, que había estado ausente hasta el momento. Sin embargo, la relación que adopta en la conceptualización de fusión conceptual es bastante *sui generis* en tanto se conciben como "creadores de espacios mentales". Recordemos que el mecanismo proyectivo se establece entre dos espacios mentales de entrada que comparten algunos elementos de su estructura, dos dominios ya constituidos en el plano de lo cognitivo y los elementos puestos en correspondencia entre los dos

dominios más los elementos nuevos que se añaden permiten la emergencia del espacio de la fusión conceptual. De modo que nuevamente la construcción sale del dominio de lo cognitivo para ubicar los espacios mentales en un dominio que no corresponde a lo cognitivo sino que, al parecer, corresponde al dominio de lo social. Esto le permite al alumno plantear que en los espacios mentales lo experiencial está en la base de las configuraciones narrativas, gestáltica y discursiva y, posteriormente, la idea de que la ley de punto final entra a formar parte de espacios mentales emergentes, como si los espacios fueran independientes de los significados nuevos que allí se están organizando, como si los espacios constituyeran formas emergentes de pensar en la sociedad, en tanto su texto plantea consecuencias a ese nivel (el indulto del presidente Carlos Saúl Menem). En este mismo sentido redundará el párrafo que sigue:

> 12) Es particularmente importante considerar en la **construcción de espacios mentales** lo dicho por Mark Turner en cuanto a la base metonímica del blending. La metáfora "punto final" orienta hacia distintas narraciones desde distintos puntos de vista, en un esquema de imagen cerrado; el **espacio mental** que ***se promueve*** es el de **dar por concluido el debate**.
>
> (...) Sin embargo, el hecho mismo de que la fusión conceptual es una actividad narrativa compleja por parte de distintos actores y, por tanto, dinámica, hace que ***dé lugar*** a otras fusiones conceptuales y a **otros espacios mentales,**

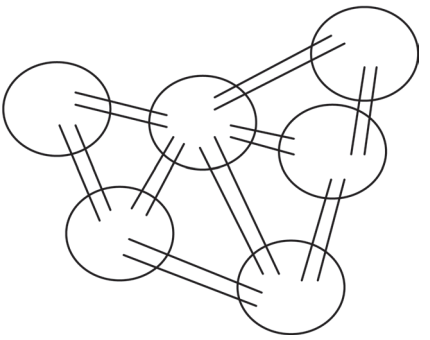
donde nuevamente los espacios mentales aparecen como construcciones, como resultados de las operaciones y no como componentes del mecanismo de fusión conceptual, aun cuando el espacio mental del *blending* podría considerarse el resultado de la operación de fusión. Los espacios mentales en esta conceptualización no terminan de verse en relación con las operaciones de proyección entre espacios. Otro elemento que se añade es la definición de *fusión conceptual* como actividad narrativa compleja por parte de *distintos actores*, categoría que pertenece al plano de lo social y no de lo cognitivo, con lo cual podemos de nueva cuenta inferir esta confusión de dominios de análisis —lo social por lo cognitivo—.

> 13) La parábola de los mecanismos proyectivos no va únicamente del domino fuente, texto, al dominio meta, texto de las leyes, ni de estos **al dominio de los hechos reales**, sino de todos ellos, y de manera multidimensional, a los **diversos dominios de la cultura cotidiana**.
>
> (…) ***A partir de*** **la generación de espacios mentales** es posible **la reapropiación de contenidos de un periodo histórico** al que se ha pretendido, y aun se pretende, borrar.

La inferencia planteada anteriormente en relación con la confusión de dominios, se confirma en (13) donde se expresa explícitamente no sólo la proyección desde un dominio fuente hacia un dominio meta, componentes del mecanismo cognitivo, sino también hacia *el dominio de los hechos reales* y *los diversos dominios de la cultura cotidiana,* que no pertenecen al ámbito de lo cognitivo. A manera de conclusión, se plantea que la generación de espacios mentales, concebidos en dominios de la sociedad y la cultura, hace posible la reapropiación de contenidos de un periodo histórico y esto nos remite a la elección del título del trabajo: *"Fusión conceptual y espacios abiertos"* y nos explica el por qué del mismo. La comprensión elaborada por el estudiante refiere al mecanismo de fusión conceptual como generador de espacios de pensamiento social y cultural.

El esquema de imagen que construye el eje de la conceptualización de este texto es el de espacios diversos conectados entre sí, que se disparan en varios sentidos, multidimensionalmente, sin tener en cuenta la estructura de estos espacios o dominios y las correspondencias que se establecen entre ellas, tal como lo muestran los párrafos (9) y (13) y que representamos en la figura 6.

Figura 6:



Pareciera que el eje central del trabajo es la propia construcción que lleva a cabo el estudiante sobre cómo se integra la Ley de Punto Final al imaginario social o cuáles son las consecuencias de esa ley en la sociedad. Si el *blending* o los mecanismos proyectivos generan espacios mentales y en esos espacios mentales lo experiencial está en la base, tal como lo plantea en (10), así se generan formas de pensar en la sociedad.

En tanto para la teoría cognitiva semántica, marco teórico que se desarrolló en el seminario, la relación central es entre lo cognitivo y el lenguaje —y el lenguaje como proveedor de señales que nos permiten ac-

ceder a lo cognitivo— tanto en esta monografía, como en la anterior, la relación fundamental que se intenta establecer es entre lo cognitivo y lo social, perdiendo de vista el aspecto discursivo. De allí que en la *Monografía 2* no hay prácticamente rastros de análisis lingüístico mientras que en la *Monografía 1* hay poco y, en general, no se presentan elementos lingüísticos que nos permitan seguir la huella cognitiva.

Conclusiones

Al inicio de este trabajo me propuse explicar algunos de los problemas a los que se enfrenta el profesor en su rol de evaluador de trabajos monográficos que los estudiantes realizan para acreditar un seminario de maestría. Dentro de toda una gama posible de problemas, escogí trabajar específicamente el dominio de lo conceptual y desde una perspectiva cognitiva, basándome en mis propias dificultades de compresión de los textos leídos. Partí de una idea de comprensión que postula la noción de emergencia de nuevos significados en la interacción entre el lector y el texto, una noción creativa e inferencial de este proceso. Las instrucciones lingüísticas del texto me permitieron construir una interpretación del mismo y, en mi rol de evaluadora, desde el trasfondo de conocimiento que poseo de los marcos conceptuales manejados durante el curso impartido, pude rastrear las diversas construcciones de redes conceptuales que los estudiantes lograron construir después de las sesiones de clases y las lecturas propuestas. Las causas de mis problemas de comprensión se fueron aclarando al analizar estas construcciones y observar los grados de adecuación a los modelos teóricos trabajados. Me percaté de que las expectativas desde las cuales hacía mi lectura, y en las cuales basaba mi comprensión, estaban determinadas por mis propios conocimientos del modelo y la idea de encontrar las mismas estructuras en los textos evaluados.

Si concebimos el aprendizaje como el desarrollo progresivo de redes conceptuales, que se construyen en las diversas interacciones discursivas en las que nos vemos involucrados en diversos ámbitos de la vida, en el académico por ejemplo, entonces podemos entender que los estudiantes pasen por diversas etapas en la construcción de los modelos teóricos presentados en los cursos. Si concebimos los modelos teóricos como redes conceptuales conformadas por nodos y relaciones, donde los nodos son los conceptos vinculados entre sí, entonces podemos también entender que los grados de desarrollo de esas redes pasan muchas veces por etapas de inadecuación en las relaciones que guardan esos conceptos entre sí dentro del modelo, lo que distorsiona la propia comprensión del concepto. La construcción de sistemas conceptuales está supeditada

a complejos mecanismos cognitivos que, como mencionamos más arriba, pueden ser rastreados en los discursos. De allí que los trabajos presentados por los estudiantes son un excelente medio para evaluar el estado en que se encuentra el proceso de construcción de los modelos y, a partir de la detección de los estados y las adecuaciones, ayudar a los estudiantes a corregir y expandir la comprensión.

Las monografías analizadas son un claro ejemplo de lo planteado más arriba. Ambas trabajaron, dentro de la semántica cognitiva, el modelo teórico de *fusión conceptual* y su aplicación al análisis y comprensión de objetos de reflexión: el discurso del MTD "Aníbal Verón" y la construcción metafórica de la Ley de punto final. En cuanto a la construcción del concepto de *blending*, la primera lo maneja como un esquema de intersección que mezcla algo viejo con algo nuevo, en este caso los nuevos movimientos populares, y el mecanismo de proyección, propio de este mecanismo cognitivo, que establece correspondencia entre espacios mentales que presentan algún grado de isomorfismo desde un espacio más abstracto que engloba a ambos (espacio genérico) no existe. La segunda maneja espacios mentales pero como resultado de proyecciones, que establecen múltiples relaciones entre diversos dominios de manera multidimensional. Los esquemas de imagen que están en la base de estas conceptualizaciones son muy diferentes al esquema del *blending* propuesto por Turner y Fauconnier, sus autores. Por otra parte, como ya lo hemos mencionado durante el análisis también, ambos textos confunden dominios o ámbitos de funcionamiento. En tanto la *fusión conceptual pertenece al ámbito de lo cognitivo* y permite la emergencia de significados nuevos que se expresan en el lenguaje, las comprensiones construidas por los estudiantes trasladaron este concepto, cada cual desde su propio esquema, al ámbito de lo social y lo cultural, cambiando el eje y la significación del mecanismo cognitivo en cuestión. Es muy probable que estos cambios hayan sido los responsables de mis dificultades primeras en la comprensión de los textos, lo cual me creaba dificultades también al evaluar.

Sin haber agotado en el análisis los problemas de los textos trabajados, en mi opinión, éstos son los más representativos y los ejes sobre los que se construyen conceptualmente las monografías presentadas. Considero que la visualización desde esta perspectiva de la evaluación de trabajos en los posgrados puede ser de utilidad para comprender algunos de los aspectos de las dificultades con que se enfrenta el estudiante en su proceso de desarrollo cognitivo. A su vez, este tipo de comprensión puede ayudar al profesor a asumir las actitudes apropiadas, e implementar los recursos necesarios para adecuar el desarrollo de modelos teóricos o conceptuales, teniendo en cuenta que se trata de un proceso en desarrollo y no acabado.

Bibliografía

Bajtín, Mijaíl, (1979), *Estética de la creación verbal,* Siglo XXI editores, México.
Fauconnier, Gilles, (1997), *Mapping in Thought and Language*, Cambridge University Press, USA.
Fauconnier, Gilles, Turner, Mark, (2002), *The Way We Think. Conceptual blending and the Mind Hidden Complexities,* Basic Books. USA.
Fillmore, Charles, (1982),"Frame Semantics. In Linguistics Society of Korea" in *Linguistics in the Morning Calm.* Seoul. Korea.
Johnson, Mark, (1987), *The Body in the Mind,* University of Chicago Press, Chicago.
Kiczkovsky, Silvia, (1997), "Una perspectiva conceptual de la redacción de estudiantes universitarios en el ámbito de la ciencia" en *Estudios de Lingüística Aplicada,* nº 26, pp. 89-104, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
———— (1997 b), "La comprensión discursiva y el desarrollo de marcos conceptuales" en *Morphé,* nº 15/16, pp.139-156, Universidad Autónoma de Puebla, México.
———— (1998), "Reflexiones en torno a la comprensión discursiva" en *Elementos* nº 31, vol 5, pp.39-46, Universidad Autónoma de Puebla. México.
———— (2006), "Crítica o creatividad" en *Inventio* nº 3, Universidad Autónoma de Estado de Morelos, México.
Lakoff, George, (1987) *Women,Fire and Dangerous Things*. Univesrsity of Chicago Press. Chicago.
———— (1993), "The Contemporary Theory of Metaphor" in Andrew Ortony. Ed. *Metaphor and Thought*, pp. 202-51, Cambridge University Press, New York.
Lakoff, George, Mark Johnson, (1980), *Metaphors We Live By*, Univesrity of Chicago Press, Chicago.
Maturana, Humberto, Varela, Francisco, (1990), *El árbol del conocimiento*, Ed. Debate, Barcelona.
Murphy, G.L. (1993), "Theories and concept formation", en Mechelen, I. V. *et al.* ed. *Categories and Concepts. Theoretical and Views and Inductive Data Analysis,* Academic Press, London.

La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario

María Alejandra Vitale

Introducción

El paulatino incremento de la oferta de carreras de posgrado en las universidades argentinas ha promovido la reflexión sobre las dificultades involucradas en la redacción de los proyectos de tesis y en su elaboración final (Arnoux, 2006; Arnoux et al., 2005; Carlino, 2003a, b; di Stefano, 2003); asimismo, ha incentivado el desarrollo de investigaciones que estudian la incidencia de la escritura en la producción de conocimiento en los posgrados(1).

En las Maestrías y Carreras de Especialización, los alumnos frecuentemente deben adquirir conocimientos que provienen de campos disciplinarios que no dominan, pues suelen ingresar con títulos de grado diferentes y con experiencias laborales provenientes de ámbitos profesionales diversos. Por ello, las dificultades de escritura que presentan los alumnos del ciclo de posgrado pueden ser interpretadas como indicadores de su escasa competencia en determinados ámbitos disciplinarios y como exponentes de una tensión entre estas limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. En relación con los problemas de escritura que manifiestan los alumnos universitarios, Carlino (2005: 23-24) hace hincapié en que resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo y destaca que la preocupación por la escritura contribuye directamente al aprendizaje de los alumnos, porque al escribir se activan procesos cognitivos que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. De allí que las sucesivas reescrituras de un mismo texto no sólo mejoran la calidad del producto escrito sino también desarrollan el saber del alumno, cumpliendo un papel central en su proceso de aprendizaje.

---

(1) La investigación denominada "Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado", subsidiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigida por Elvira Narvaja de Arnoux, constituye un ejemplo del interés actual en investigar las relaciones entre la escritura y la producción del saber académico.

A partir del estudio de un caso, el objetivo de este artículo es demostrar cómo las sucesivas reescrituras de un proyecto de tesis de posgrado han incidido positivamente en el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario específico, el Análisis del Discurso, por parte de un alumno inscripto en una Maestría en Periodismo de una universidad privada argentina. El tema de su tesis de Maestría ha sido el discurso periodístico de Carlos Fuentes, publicado en el diario mexicano *Reforma*, contra la política exterior implementada por el gobierno de George W. Bush luego de los ataques del 11 de septiembre de 2001 en los EE.UU. El marco teórico-metodológico elegido fue el Análisis del Discurso, en el cual el alumno tenía escasa competencia, pues era egresado de una Licenciatura en Relaciones Internacionales.

1. Hacia la apropiación de un saber disciplinario

El interés inicial del maestrando en el tema de su tesis de posgrado surgió gracias a sus conocimientos previos sobre los principios de la política exterior mexicana, en los cuales, advertía, se basaba Fuentes para criticar la política exterior del presidente Bush, en particular la invasión a Irak. A partir de ello, solicita a un especialista en Análisis del Discurso que sea su tutor de tesis, pues desea enmarcar su investigación en este campo disciplinario con el propósito de que le provea las herramientas necesarias para enriquecer el análisis de los discursos de Carlos Fuentes contra Bush.

Como primera medida, el tutor le recomienda que trabaje con la noción de memoria discursiva, una noción técnica que le permitiría afinar su percepción inicial de que Fuentes reformulaba discursos ya dichos en la tradición de la política exterior de México, para lo cual le entrega bibliografía pertinente. Mientras está elaborando su primer borrador del proyecto de tesis, el alumno encuentra en una librería una novedad editorial, un *Diccionario de Análisis del Discurso* editado por dos prestigiosos especialistas[(2)], que toma como fuente bibliográfica. Con claros indicios de la lectura de este *Diccionario*, el fragmento del primer borrador del proyecto referido a la noción de memoria discursiva, un subapartado del apartado "Marco teórico-metodológico", es el siguiente:

> 1 - MEMORIA DISCURSIVA
>
> Por memoria discursiva se entiende la cohesión textual que está intrínsecamente ligada a la memoria. Se habla algunas veces de memoria discur-

(2) Se trata de Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Bs. As.: Amorrortu.

siva para dar cuenta del gradual incremento de los saberes compartidos por los interlocutores en el curso de un intercambio. Esto pasa de manera privilegiada por la anáfora*. En el caso del discurso periodístico de Fuentes es evidente la presencia de los principios de la política exterior mexicana, aunque de una manera más reformulada que implícita.

Maingueneau nos dice que cada formación discursiva se ve captada en una doble memoria. Ella confiere una memoria externa al colocarse en la filiación de formaciones discursivas anteriores. En el andar del tiempo se crea también una memoria interna (con los enunciados producidos anteriormente en el interior de la misma formación discursiva. El discurso se asienta, pues, sobre una Tradición pero crea poco a poco su Tradición propia. Aquí la memoria no es psicológica sino que se confunde con el modo de existencia de cada formación discursiva, que tiene su manera propia de administrar esa memoria.

S. Moirand muestra, trabajando sobre la prensa, que en el sucederse de los textos se constituye "*en* y *por* los medios de comunicación" una memoria interdiscursiva ** "sobre formulaciones recurrentes que pertenecen por fuerza a discursos anteriores y que, funcionando bajo el régimen de la alusión, participan en la interpretación de estos acontecimientos". Fuentes es un perfecto ejemplo para demostrar lo anterior desde el momento en que utiliza el discurso de la diplomacia mexicana para interpretar la política exterior del presidente Bush. Algunos de los argumentos que éste utiliza los podemos encontrar en un discurso del presidente Venustiano Carranza promulgado el 1 de septiembre de 1918 ***.

* Es la puesta en relación interpretativa, en un enunciado o serie de enunciados, de por lo menos dos secuencias donde la primera guía la interpretación de la otra u otras.

** Todo discurso está travesado por la interdiscursividad, dado que su propiedad constitutiva es estar en relación multiforme con otros discursos, entrar en el interdiscurso. Este último es al discurso lo que el intertexto es al texto.

*** Ver Anexo 1.

En primer lugar, sobresale como dificultad de escritura la incoherencia local introducida por el último enunciado del primer párrafo ("En el caso del discurso periodístico de Fuentes…), pues no es posible establecer una relación semántica que justifique su inclusión luego de los anteriores enunciados[3]. En efecto, el primer enunciado expone una poco precisa definición de memoria discursiva que hace uso del mismo término, "memoria", incluido en el sintagma "memoria discursiva" que debe definir. El segundo enunciado, mediante un marcador polifónico ("Se habla algunas veces"), precisa la definición en el marco de un intercambio conversacional: el gradual incremento de los saberes compartidos

(3) Van Dijk (1980:25) define la coherencia local de un texto como "las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia".

por los interlocutores. El tercer enunciado intenta explicar cómo se produce ese incremento de información: por la anáfora, término definido en una nota al pie. Pero el problema fundamental del párrafo radica en la inclusión del último enunciado, que no puede ligarse semánticamente con los anteriores, porque el discurso periodístico de Carlos Fuentes no constituye un caso particular, un ejemplo de intercambio conversacional oral sino que se trata de notas de opinión escritas, con lo cual no puede aplicarse a ese discurso la noción de memoria discursiva entendida como "incremento de los saberes compartidos por los interlocutores en el curso de un intercambio".

Sin ningún tipo de conector que cohesione con el primer párrafo, el segundo párrafo expone otra perspectiva de estudio de la memoria discursiva, la de Maingueneau, introducida mediante el discurso indirecto ("nos dice que"). El párrafo, por un lado, no brinda una definición precisa de memoria discursiva ni de formación discursiva, nueva noción con la que aquella queda ligada, y, por otro lado, no hace remisión a los discursos de Carlos Fuentes, con lo cual no queda explicitada la operatividad de las nociones de memoria discursiva y de formación discursiva para analizarlos.

El tercer párrafo tampoco es introducido con un conector que lo ligue con el anterior y reitera la cita polifónica para introducir otra perspectiva en torno a las memorias discursivas, en este caso marcada a través de las comillas, sin dar una definición de memoria discursiva. Por otra parte, las apreciaciones del autor citado, Moirand, no son del todo adecuadas para aplicarlas a los textos de Fuentes publicados en el diario *Reforma*, pues si bien circulan en un medio de comunicación, no reformulan discursos previos de los medios, fenómeno al que se refiere Moirand, sino los principios de la política exterior mexicana.

Luego de la lectura del primer borrador, el tutor advierte al maestrando sobre el riesgo de basarse en concepciones teórico-metodológicas que no resultan productivas para el corpus que será analizado y le recomienda una reescritura que recupere una bibliografía que le había entregado, mucho más pertinente desde su punto de vista para el tema de la tesis, pero que el maestrando había desestimado al priorizar la lectura del *Diccionario de Análisis del Discurso*, ya que le suministraba una síntesis que le permitía hacer un recorte para insertar en su texto. El segundo borrador presentado resulta exactamente igual al primero, con la salvedad de que incluye una expansión mediante la anexión al final del texto del siguiente párrafo:

> 2- (…)
> Pero el autor en el que haré más énfasis es Courtine. Éste nos dice que la noción de memoria discursiva concierne a la existencia histórica del enun-

> ciado en el seno de prácticas discursivas reguladas por aparatos ideológicos, apunta a lo que Foucault destaca a propósito de los textos religiosos, jurídicos, literarios, científicos, "discursos que están en el origen de ciertos actos nuevos, de palabras que los retoman, los transforman o hablan de ellos, resumiendo, los discursos que indefectiblemente, más allá de su formulación, dicen, permanecen dichos y aún se van a decir".

El segundo borrador, al limitar la reformulación del subapartado "Memoria discursiva" al mero agregado de un último párrafo, sigue presentando las mismas dificultades que el primer borrador, a las que se suman las generadas por la amplificación misma. En el párrafo anexado se destaca, en primer lugar, el empleo de un conector que liga un párrafo con otro, en este caso "pero", cuya función argumentativa fue analizada por Ducrot (1985). En efecto, "pero" relaciona dos sintagmas que orientan hacia conclusiones opuestas, teniendo el segundo más peso argumentativo que el primero. En el apartado analizado, los párrafos anteriores al "pero" orientan hacia la conclusión de que el maestrando basará su análisis de los discursos de Carlos Fuentes en las diversas perspectivas de estudio de la memoria discursiva expuestas en ellos, el párrafo encabezado por "pero", en cambio, orienta hacia la conclusión de que se basará en la propuesta de Courtine. De ser esto así, resulta anómalo el espacio textual comparativamente más grande dedicado a la exposición de perspectivas que no serán priorizadas, y el menor espacio textual asignado a la perspectiva en la que se hará más énfasis. Por otra parte, el párrafo anexado apela nuevamente a la cita polifónica, en este caso mediante el discurso indirecto ("Éste nos dice que…."), que no brinda una definición de la noción de memoria discursiva y reitera la relación polifónica en la cita textual mediante comillas de palabras de Foucault con la ambigüedad de que no queda claro si el sujeto de "apunta" es "Courtine" o "la noción de memoria discursiva". Asimismo, el párrafo no se refiere a los discursos de Carlos Fuentes que serán analizados, por lo cual no queda justificado por qué serán enfatizadas las propuestas de Courtine en detrimento de las otras.

La repetición en el segundo borrador de los mismos tres párrafos que constituían el subapartado en el primer borrador y la limitación de la reformulación a la simple anexión de un último párrafo resultan sintomáticas. Si se consulta la entrada "Memoria discursiva" del *Diccionario de Análisis del Discurso* que empleó el maestrando como bibliografía, se comprueba que ha copiado textualmente dos párrafos enteros (los que exponen las perspectivas sobre las memorias discursivas de Maingueneau y de Moirand) y dos enunciados de otro párrafo ("Se habla a veces de memoria discursiva […] Esto pasa de manera privilegiada por la anáfora"). Esto demuestra que el maestrando no ha podido apropiarse de la

información dada en el *Diccionario* en función de los objetivos de su investigación y de la naturaleza del corpus que analizará, en lo que incidió probablemente la autoridad representada por el propio *Diccionario*, que lo inhibió para reformularlo.

Luego de entrevistarse con el tutor, éste vuelve a recomendar al maestrando una lectura atenta de la bibliografía que le dio en la primera entrevista, le señala las dificultades que sigue presentando el texto y lo estimula a realizar una reformulación de mayor alcance, a partir de la cual recibe el siguiente último borrador:

> 3 - MEMORIA DISCURSIVA
> De acuerdo con Courtine (1981), toda producción discursiva que se efectúa en las condiciones determinadas de una coyuntura, pone en movimiento, *hace circular*, formulaciones anteriores, ya enunciadas. La noción de memoria discursiva de acuerdo con este autor concierne a la existencia histórica del enunciado en el seno de prácticas discursivas determinadas; y apunta a lo que Foucault destaca a propósito de los textos religiosos, jurídicos, literarios, científicos, "discursos que están en el origen de ciertos actos nuevos, de palabras que los retoman, los transforman o hablan de ellos, resumiendo, los discursos que indefinidamente, más allá de su formulación, se dicen, permanecen dichos y aún se van a decir".
> De este modo, Courtine llama memoria discursiva al retorno y transformación de enunciados ya dichos en la actualidad de un acontecimiento discursivo. La noción de dominio de memoria da cuenta de las formulaciones anteriores con los que ciertas formulaciones del discurso estudiado entablan relaciones de reformulación. En el espacio del dominio de la memoria es posible identificar una serie de formulaciones-origen, punto de emergencia de las redes de reformulaciones. En el caso del discurso periodístico de Carlos Fuentes contra Bush, se inscribe en un dominio de memoria que se remonta a los siete principios de la política exterior de México que funcionan así como sus formulaciones-origen.
> S. Moirand (1999) muestra, trabajando sobre la prensa, que en el sucederse de los textos se constituye "*en* y *por* los medios de comunicación" una memoria interdiscursiva* "sobre formulaciones recurrentes que pertenecen por fuerza a discursos anteriores y que, funcionando bajo el régimen de la alusión, participan en la interpretación de estos acontecimientos". Fuentes es un perfecto ejemplo para demostrar lo anterior desde el momento en que utiliza el discurso de la diplomacia mexicana para interpretar la política exterior del presidente Bush. Algunos de los argumentos que éste utiliza los podemos encontrar en un discurso del presidente Venustiano Carranza promulgado el 1 de septiembre de 1918 **.
>
> * Todo discurso está atravesado por la interdiscursividad, es decir, las relaciones de este discurso con los otros, dado que su propiedad constitutiva es estar en relación multiforme con otros discursos.
> ** Ver Anexo 1.

El último borrador presenta menos dificultades de escritura que los anteriores, lo que funciona como un indicador de que la reformulación global del propio fragmento textual ha exigido al maestrando procesar la bibliografía leída, desechando aquella que no resulta pertinente en relación con el género discursivo al que pertenece el corpus que analizará y avanzar así en su proceso de aprendizaje. En efecto, en la reformulación se destaca la operación de supresión de los dos primeros párrafos incluidos en los borradores previos, con lo cual se logra superar la incoherencia local presente en el primer párrafo y la ausencia de definiciones nocionales del segundo. Como operación complementaria, sobresale la expansión del que fuera el último párrafo en el segundo borrador, lo que incide en la introducción de la cita de Foucault sin ambigüedad, pues en la última versión queda claro que el sujeto de "apunta" es "la noción de memoria discursiva".

Por otra parte, al contrario de lo que sucedía en los otros borradores, se introduce un conector consecutivo, "de este modo", que contribuye a la cohesión(4) entre el primer párrafo y el segundo, y se incluye por primera vez una definición precisa de memoria discursiva, lo que le da mayor claridad conceptual al subapartado. El despliegue de la propuesta de Courtine, asimismo, permite justificar su pertinencia respecto del corpus a ser analizado, pues explícitamente se lo relaciona con ella sin provocar incoherencia local ("En el caso del discurso periodístico de Carlos Fuentes contra Bush…"). Si bien el tercer párrafo sigue sin relacionarse con un conector con el segundo párrafo y la mención a Moirand no se ha modificado, la explicitación en el segundo párrafo de que los discursos de Fuentes son periodísticos contribuye a la cohesión, dado que el tercer párrafo hace referencia a la prensa y a los medios de comunicación.

A diferencia del último borrador, los dos primeros se caracterizaban por lo que podemos denominar un "torbellino de citas", que no daba cuenta ni de claridad conceptual ni de pertinencia y que, según el principio postulado por Freud en su análisis de la cabeza de Medusa(5), exponían en su sobreabundancia una falta. Por ello, el avance en el proceso de aprendizaje por parte del maestrando volvió innecesaria la exigencia de demostrar un saber que, paradójicamente, indicaba su ausencia, y el texto escrito ganó en aceptabilidad y claridad.

---

(4) Calsamiglia Blancafort y Tussón Valls (2001:230) sostienen que la cohesión funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación.

(5) Ver Freud, S. (1981) "La cabeza de Medusa", en *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

A este logro ha contribuido, también, la reformulación realizada en el paratexto del subapartado, específicamente en la nota al pie que se refiere a la interdiscursividad:

> 1- y 2-
> Todo discurso está travesado por la interdiscursividad, dado que su propiedad constitutiva es estar en relación multiforme con otros discursos, entrar en el interdiscurso. Este último es al discurso lo que el intertexto es al texto.
>
> 3-
> Todo discurso está atravesado por la interdiscursividad, es decir, las relaciones de este discurso con los otros, dado que su propiedad constitutiva es estar en relación multiforme con otros discursos.

La escritura de la nota al pie del último borrador es más eficaz que la del primero y el segundo en cuanto a alcanzar el objetivo de aclarar el sentido del término "interdiscursividad", y esto gracias al empleo de una reformulación intradiscursiva explicativa encabezada por el marcador "es decir", que introduce una definición nocional(6). Asimismo, esta reformulación suprime, por un lado, la referencia de los dos primeros borradores a "interdiscurso", y, por otra parte, omite el último enunciado que se refiere al "intertexto", noción que no era definida, por lo que la operación de supresión contribuye también a la claridad conceptual de la nota al pie.

Si consultamos la entrada "Interdiscursividad" en el *Diccionario de Análisis del Discurso* que ha tomado como primera fuente el maestrando, leemos "*Véase* Interdiscurso"; y al leer la entrada "Interdiscurso" comprobamos que la nota al pie de los dos primeros borradores repite exactamente el mismo párrafo que encabeza dicha entrada. Pero en el *Diccionario*, este párrafo es desplegado a continuación y remite a la entrada "intertexto", que aclarará el significado de este otro término. En vez de reformular el *Diccionario* para redactar una nota al pie que cumpla con la función de aclarar el significado del término "interdiscursividad", el maestrando optó por copiar textualmente el primer párrafo de una de sus entradas, que en el nuevo co-texto del subapartado sobre memoria discursiva, a diferencia de lo que sucede en su co-texto de origen, no es eficaz.

La estrategia de repetir textualmente el *Diccionario de Análisis del Discurso*, desechada en la escritura del último borrador, está estrechamente vinculada con las reflexiones de Arnoux (2006) sobre la exigencia

(6) Sobre los tipos de reformulación, ver Fuchs (1994).

en los estudios de posgrado de un amplio dominio por parte de los alumnos en las prácticas de reformulación, que se pone en juego no solo en las reformulaciones que realizan de sus propios textos sino también en las que hacen de la bibliografía. De esta manera, haber logrado "despegarse" del *Diccionario* en el último borrador e incluir en éste una reformulación explicativa en una nota al pie no es de importancia menor, porque es un indicador de que el maestrando ha podido apropiarse de un saber y reposicionarse en un lugar enunciativo de quien tiene un conocimiento que explica a un otro que no lo posee(7).

Se trata, en suma, de una posición de subjetividad que debe ser ocupada no sólo para facilitar la enunciación de un proyecto de tesis de posgrado sino para poder implementarlo, pues como destacan Arnoux et al. (2005), quien se inicia en la investigación se ve obligado a realizar una suerte de "conversión identitaria" que implica un pasaje de consumidor de conocimientos de otros a productor de conocimientos.

2. Dificultades en la exposición y vacilación conceptual

Como sostiene Álvarez (1994:9), la exposición exige un conocimiento global del tema sobre el que versa el discurso y un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación. En relación con estas exigencias, en otro subapartado del apartado "Marco teórico metodológico" del proyecto de tesis analizado se destaca cómo las dificultades de escritura funcionan como un indicador de la vacilación conceptual del maestrando. En efecto, el primer borrador afirmaba:

> **1.**
> Dentro del análisis del discurso contamos con una enorme cantidad de herramientas para analizar y profundizar en lo que se dice. Sin embargo, considero que de acuerdo a la naturaleza y el fin de mi trabajo emplearé sólo tres conceptos de esta disciplina. El primero será la memoria discursiva; después haré uso del argumentación, en donde, por un lado, entrarán en cuestionamiento los razonamientos implícitos que Fuentes utiliza en su discurso y, por el otro, la imagen (*ethos*) que éste ha ido construyendo a lo largo del tiempo. Y por último tomaré las figuras retóricas y su utilización en la producción periodística del autor de *Aura*.

En el fragmento se observa que el maestrando emplea un enunciado sintetizador que anticipa un despliegue en los enunciados siguientes

(7) Fuchs (1994:8) sostiene que en la reformulación explicativa el enunciador se sitúa frecuentemente como un "especialista" que explicita el sentido de un texto (o de un término) a un público "no especializado".

de los tres conceptos nombrados: "emplearé sólo tres conceptos de esta disciplina". Sin embargo, al leer los enunciados que siguen a éste se comprueba que dos de estos tres conceptos no son identificados con claridad, en lo que incide el establecimiento de la progresión temática[8].

La expresión referencial "el primero", que remite anafóricamente a "conceptos", anuncia una exposición que enumere los tres conceptos, es decir que abre un paradigma según el cual son esperables las expresiones enumerativas "el segundo" y "el tercero", en una progresión de tema constante que agregue como información nueva los nombres de los dos conceptos que faltan identificar. Sin embargo, "el primero" cobra una connotación temporal, de modo tal que abre otro paradigma que posibilita la aparición de un conector temporal, "después", al que le sigue un verbo conjugado en primera persona "haré uso" que introduce otro tema, "yo", frente a "el primero", que plantea como tema a un concepto. El último enunciado se liga al anterior mediante el conector aditivo "y" seguido de "por último" —usado más bien como un conector temporal a causa de la presencia del "después" que como un conector metatextual finalizador[9]— al que sigue otro verbo conjugado en primera persona, "tomaré", que también tiene como tema a "yo". De este modo, el quiebre en la progresión temática respecto de los conceptos dificulta la identificación de dos de ellos: ¿se trata de los conceptos de argumentación y de figuras retóricas?

La dificultad en comunicar cuáles son los tres conceptos que el maestrando tomará del Análisis del Discurso para su investigación, relacionada con el establecimiento de la progresión temática, da cuenta de una vacilación conceptual acorde con una escasa competencia disciplinaria, que también es indicada por otros problemas de escritura en el orden sintáctico y léxico-semántico detectados en el fragmento. Se trata de los sintagmas agramaticales "El primero será la memoria discursiva" y "haré uso del argumentación", y del empleo del relativo "en donde" referido a "del argumentación", que resquebraja la cohesión y la coherencia (¿en el argumentación entrarán en cuestionamiento…?); por otra parte, es in-

(8) La progresión temática incide en la coherencia local y constituye la distribución de la información dentro de la oración de modo tal que ésta avance, lo que se manifiesta por el lugar que las unidades informativas ocupan en la oración. El tema es el punto de partida de la información y por ello se ubica al inicio de la oración, el rema es la información nueva que se agrega y que constituye el cuerpo del mensaje. Sobre la progresión temática, ver Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2001:240-245)

(9) Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2001:246) aclaran que los conectores metatextuales no se orientan al contenido de los enunciados sino al desarrollo mismo de la enunciación, por lo que funcionan como marcadores de ordenación del discurso.

aceptable o por lo menos ambiguo el uso del lexema "cuestionamiento" en el sentido de analizar.

Luego de otra entrevista con el tutor en la que éste le señala las dificultades que presenta la redacción del fragmento analizado, el maestrando entrega la siguiente reformulación:

> **2.**
> Dentro del análisis del discurso contamos con una enorme cantidad de herramientas para analizar y profundizar en lo que se dice. Sin embargo, considero que de acuerdo a la naturaleza y el fin de mi trabajo emplearé particularmente tres conceptos de esta disciplina. El primero será el concepto de memoria discursiva, haré asimismo uso de la noción de argumentación; tomaré las figuras retóricas, en especial la metáfora y su empleo polémico en la argumentación de Fuentes. A partir de la cual analizaré los razonamientos implícitos que Fuentes utiliza en su discurso y, por el otro, la imagen (*ethos*) que éste ha ido construyendo a lo largo del tiempo.

En el fragmento del segundo borrador, se identifican con mayor claridad dos de los tres conceptos anunciados (el de memoria discursiva y el de argumentación), a lo que ha contribuido la superación de la agramaticalidad de los sintagmas "El primero será la memoria discursiva" y "haré uso del argumentación", reformulados respectivamente en "El primero será el concepto de memoria discursiva" y "haré asimismo uso de la noción de argumentación" mediante la inclusión de los lexemas "concepto" y "noción", lo que —a pesar de la oscilación entre los lexemas "concepto" y "noción"— le da mayor cohesión léxica al fragmento. Por otra parte, el conector temporal "después" ha sido sustituido por el conector aditivo "asimismo", que brinda a la secuencia mayor apariencia expositiva.

Ha sido sustituido, también, el sintagma "entrarán en cuestionamiento" por "analizaré" y el relativo "en donde", referido a "argumentación", por "a partir de la cual", operación que contribuye a la cohesión, aunque la gramaticalidad queda resquebrajada por la inclusión del sustantivo "argumentación" y el relativo "a partir de la cual" en oraciones diferentes. La referencia del primer borrador a las figuras retóricas es cambiada de lugar y se omite el conector "por último", lo cual parece indicar que "figuras retóricas" no es el tercer concepto que falta identificar sino que son mencionadas en tanto un aspecto de análisis de la argumentación. Asimismo, se observa que el segundo borrador particulariza en una figura retórica específica, la metáfora, en el marco de su función polémica en los textos de Fuentes, y que sustituye "solo" por "particularmente". Esta sustitución permite sortear la orientación argumentativa hacia la minimización de "solo" (Ducrot, 1985), lo que desde un punto de vista enun-

ciativo daba cuenta de una posición de subjetividad ubicada en el lugar de la carencia.

Sin embargo, persisten dificultades de escritura. Al reordenar los enunciados y suprimir el conector metatextual de transición "por un lado", presente en el primer borrador, y dejar en el segundo borrador "por el otro", se compromete la cohesión. Por otra parte, continúa la ambigüedad respecto de cuál es el tercer concepto anunciado desde el principio de la exposición, pues el último enunciado se refiere tanto a "los razonamientos implícitos" usados por Fuentes como a "la imagen (*ethos*) que éste ha ido construyendo a lo largo del tiempo".

A partir de las observaciones del tutor, varias dificultades son superadas en el último borrador:

> **3.**
> Dentro del análisis del discurso contamos con una enorme cantidad de herramientas para analizar y profundizar en lo que se dice. Sin embargo, considero que de acuerdo a la naturaleza y el fin de mi trabajo emplearé particularmente tres nociones de esta disciplina. La primera será la de memoria discursiva; haré asimismo uso de la noción de argumentación, a partir de la cual analizaré las figuras retóricas, en especial la metáfora y su empleo polémico en la argumentación de Fuentes. La tercera noción es la de *ethos*, la imagen que éste ha ido construyendo a lo largo del tiempo y en su discurso.

Por un lado, el tercer borrador normaliza la oscilación identificada en los dos primeros en cuanto al empleo simultáneo de los lexemas "concepto" y "noción", optando por este último, lo que contribuye a la cohesión léxica del fragmento y a su claridad expositiva. Por otra parte, el último enunciado es reformulado mediante la supresión de la referencia al análisis de los razonamientos implícitos y mediante la inclusión de una expresión referencial enumerativa que incluye el lexema "noción", "la tercera noción", lo que mejora la progresión temática del fragmento y permite identificar sin ambigüedad que la tercera noción es la de *ethos*. Asimismo, fueron suprimidos los paréntesis en los cuales se incluía esta noción de modo aleatorio e incidental, lo cual redunda en su jerarquización.

Por último, se observa que ha sido superada la agramaticalidad y falta de cohesión del segundo borrador respecto del antecedente "argumentación" y el relativo "a partir de la cual" gracias a una alteración en el orden de los enunciados que posibilita, a diferencia de lo que sucedía en el segundo borrador, que el relativo esté a continuación de su antecedente dentro de la misma oración.

De esta manera, las sucesivas reformulaciones analizadas han permitido al maestrando clarificar la distinción entre las nociones en las que

basará el análisis del corpus, al tiempo que incidieron en la obtención final de un producto textual de mayor calidad. Gracias a estas reformulaciones, la escritura no sólo cumplió su papel de herramienta de construcción del conocimiento sino también la de ser un instrumento de comunicación, pues el último borrador del proyecto de tesis de posgrado transmite al lector una información con mayor precisión y con menor ambigüedad.

El tramo de reformulación del proyecto de tesis analizado da cuenta, también, que gracias a la clarificación conceptual el maestrando ha logrado acercarse a una representación de su tesis más nítida, lo que facilitará su elaboración(10). En efecto, las tres nociones finalmente identificadas, memoria discursiva, argumentación —en relación con el empleo polémico de la metáfora— y *ethos*, aún siendo discutible su demarcación (dado que la noción de argumentación en su mayor generalidad incluye la de *ethos*), delinean tres vías de entrada al análisis del corpus que el maestrando recorrerá cuando comience a desarrollar el plan de tesis.

3. El valor macroestructural de los títulos y la competencia disciplinaria

Los títulos y subtítulos de los textos ayudan al lector a suponer globalmente aquello sobre lo que tratará el texto o una parte de él, funcionando como "palabra temática" u "oración temática" que equivale a la macroestructura del texto o a una parte de él(11). En el caso de un proyecto de tesis de posgrado, los títulos y subtítulos constituyen paratextos que responden en general a formatos fuertemente convencionalizados en el ámbito académico, aunque —como aclaran Arnoux et al. (2005)— no siempre son conocidos por quienes cursan carreras de posgrado. Algunas de estas convenciones varían en función de cada campo disciplinario, de allí que alcanzar un desempeño exitoso en el empleo de los títulos y subtítulos en un proyecto de tesis de posgrado implique una competencia específica en aquel campo. En el caso del proyecto de tesis de posgrado aquí

(10) Arnoux (2005) destaca que las reformulaciones de un proyecto de tesis, en particular cuando son producto de interacciones del alumno con expertos y pares, contribuyen a que progrese en la configuración de una representación cada vez más ajustada de su tesis.

(11) Van Dijk (1983:55) sostiene que la coherencia global de un texto depende de su macroestructura, es decir, la representación abstracta de la estructura global de su significado. Existen distintos niveles posibles de la macroestructura de un texto, de modo que determinadas partes pueden tener sendas macroestructuras que se organizan jerárquicamente. La macroestructura equivale al tema del texto, que suele ser nombrado explícitamente mediante una "palabra temática" u "oración temática", como los títulos y subtítulos.

analizado, se destaca cómo las reformulaciones del título "Corpus" y de los subtítulos que integran el apartado así denominado dan cuenta tanto de un progresivo avance en la comprensión de una noción específica del Análisis del Discurso, la de condiciones de producción, como de la superación de una primera incoherencia global ocasionada por la falta de correlación entre el valor macroestructural de ese título y la naturaleza de la información que seguía a continuación.

En efecto, en el primer borrador de su proyecto de tesis, el maestrando incluyó un apartado titulado "Corpus", al que seguía un fragmento textual que constituía una biografía de Carlos Fuentes y luego del cual había dos subapartados titulados "La guerra de Irak" y "El texto periodístico". El valor macroestructual del título "Corpus" despertaba en el lector la expectativa de que se expondría a continuación el material textual que sería analizado en la tesis, pero ésta era defraudada cuando leía las referencias posteriores a la vida de Carlos Fuentes, los sucesos de Irak y al texto periodístico, lo cual generaba una incoherencia.

La reflexión posterior del maestrando, guiada por el tutor, sobre la noción de condiciones de producción, que incluye una serie de factores como la coyuntura socio-histórica en la que es producido el discurso, la inscripción institucional del enunciador, el género discursivo y el tipo textual desde los que es emitido, entre otros, llevaron al maestrando a reformular el título del apartado y sus subtítulos del siguiente modo:

> 2 -
> El corpus y sus condiciones de producción
> —Perfil de Carlos Fuentes
> —La guerra de Irak
> —El texto periodístico

La expansión del título del apartado mediante la anexión del sintagma "y sus condiciones de producción" funcionaba como una primera justificación de la inclusión a continuación de las referencias a la vida de Carlos Fuentes, la política exterior de Estados Unidos ante Irak y al discurso periodístico, dado que daban cuenta de tres aspectos de las condiciones de producción de los enunciados que se analizarían en la tesis, el sujeto enunciador y su adscripción institucional, la coyuntura socio-histórica y el tipo de discurso al que ellos pertenecían, lo que cual neutralizaba la incoherencia señalada en el primer borrador. Asimismo, el agregado del subtítulo "Perfil de Carlos Fuentes" anticipaba el contenido de la información que seguiría y ordenaba mejor la exposición.

Sin embargo, justificar la inclusión de la información dada en el apartado mediante el mero agregado de "y sus condiciones de producción" en el título la tornaba débil y exigía excesiva colaboración por parte del

lector del proyecto. Asimismo, el apartado seguía sin precisar cuáles eran las notas de opinión firmadas por Carlos Fuentes en el diario *Reforma* que serían analizadas en la tesis, es decir que el valor macroestructural del lexema "corpus" mantenido en el título del apartado provocaba cierta incoherencia respecto de la ausencia en la información posterior de precisiones sobre cuáles eran los enunciados que serían analizados.

A partir de los comentarios de su tutor, el maestrando reformuló del siguiente modo el apartado, priorizando la operación de expansión:

> 3.
> —Mantuvo el título, "El corpus y sus condiciones de producción"
> —A continuación incluyó el subtítulo "Notas de opinión a analizar", luego del cual expuso con claridad el corpus de su investigación (los títulos de las notas de opinión firmadas por Carlos Fuentes y la fecha de su publicación en el diario *Reforma*).

Seguidamente agregó el siguiente fragmento textual:

> Puesto que la noción de discurso da cuenta de la actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados, a continuación haré una breve reseña biográfica de Carlos Fuentes y me referiré a los siete principios básicos de la política exterior mexicana, con los cuales su discurso entabla una relación interdiscursiva. Asimismo, describiré el contexto de producción de sus discursos —signados por la actitud de los EE.UU. después de los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 y la invasión a Irak—, y publicados en un diario específico, *Reforma*, en un género discursivo particular, la nota de opinión.

El agregado de este fragmento contribuía a la justificación de la información incluida luego, al mismo tiempo que la anticipaba y la resumía, lo que contribuía a la coherencia textual del apartado.

Los subtítulos que seguían eran los siguientes:

- Perfil de Carlos Fuentes
- Los siete principios básicos de la política exterior de México
- Del 11 de septiembre de 2001 a la invasión a Irak
- El diario Reforma
- El texto periodístico

Si comparamos con el borrador anterior, observamos que se mantienen los subtítulos "Perfil de Carlos Fuentes" y "El texto periodístico", que se anexan dos, "Los siete principios básicos de la política exterior de México" y "El diario Reforma" y que fue reformulado "La guerra de Irak" por "Del 11 de septiembre de 2001 a la invasión a Irak".

La amplificación mediante el agregado de los subtítulos nuevos da cuenta de que el maestrando progresó en la comprensión de la noción

de condiciones de producción, pues, por un lado, ha logrado considerar los siete principios de la política exterior mexicana[12] como parte de las condiciones de producción del discurso de Fuentes contra Bush —en cuanto materiales con los cuales el discurso de éste entabla una relación interdiscursiva— y, por otra parte, ha advertido que el medio —el diario mexicano *Reforma*— en el que se ha publicado ese discurso también forma parte de ellas. Por último, la reformulación operada en el subtítulo "La guerra de Irak", que lleva a sustituir "guerra" por "invasión", manifiesta un mayor control por parte del maestrando de las connotaciones ideológicas que entraña el empleo de ciertos lexemas, pues interpretar el conflicto armado de Irak como una guerra mitiga el juicio condenatorio que conlleva considerarlo como una invasión.

Conclusiones

El análisis de un caso de sucesivas reformulaciones de un proyecto de tesis de posgrado confirma que la escritura constituye una herramienta semiótica central en el proceso de aprendizaje de una disciplina, en este caso, el Análisis del Discurso. En efecto, las dificultades de escritura identificadas en el primer borrador del proyecto fueron superadas gracias a reformulaciones que posibilitaron al maestrando avanzar en su proceso de aprendizaje de ese campo disciplinario.

En los fragmentos aquí analizados, las dificultades se manifestaron a nivel textual especialmente en la cohesión y en la coherencia local y global. Respecto de la cohesión, se expresaron en la ausencia de conectores o en su empleo anómalo, la referencia anafórica de los relativos y en la escasa reiteración léxica o en su oscilación ambigua. En cuanto a la coherencia local, se vincularon con el establecimiento de relaciones semánticas entre las oraciones y la progresión temática; en cuanto a la coherencia global, se relacionó con la titulación y su valor macroestructural.

Las sucesivas reescrituras del proyecto de tesis de posgrado llevaron a la progresiva apropiación de un saber disciplinario e incidieron por ello en la reconfiguraron de la posición de subjetividad del maestrando de mero consumidor de conocimientos ajenos a productor de conocimientos. Esto incidió en el pasaje de la simple copia de la bibliografía a la selección y reformulación justificada de sus aspectos pertinentes en función de los objetivos de la investigación y la naturaleza genérica del

(12) Se trata de la autodeterminación de los pueblos, la no intervención, la solución pacífica de las controversias, la proscripción de la amenaza o el uso de la fuerza en las relaciones internacionales, la igualdad jurídica de los Estados, la cooperación internacional para el desarrollo y la lucha por la paz y la seguridad internacionales.

corpus. Las reformulaciones permitieron, asimismo, no solo elevar la calidad de la escritura del proyecto sino también construir una representación más nítida de ciertos aspectos de la tesis.

El maestrando no estuvo solo en su trabajo, pues el tutor desempeñó un papel central de guía y estímulo en las reformulaciones del proyecto de tesis. Pero su principal función fue la de constituirse en un interlocutor que permitió al maestrando interiorizar la figura de un lector crítico, que lo llevó a releer con distancia su propia producción y a ubicarse él mismo en el lugar de aquel lector. El maestrando avanzó, en suma, en la conciencia metacognitiva de la situación de enunciación de escritura de un proyecto de tesis enmarcado en el Análisis del Discurso, de su lugar en ella y del que ocupa el otro.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. 1994. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación,* Madrid, Arco/Libros.

Arnoux, E. et al. 2005. La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado, *Revista de la Maestría en Salud Pública*, Vol. 2, Nº 3 (publicación electrónica).

Arnoux, E. 2006. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis, *RLA*, Vol. 44 (1).

Carlino, P. 2003a. "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", comunicación libre en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo de 2003.

_____ 2003b. ¿Por qué no se completan la tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos y *magistri* exitosos, *Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología, UBA, agosto de 2003.

_____ 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.

Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls. 2001. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Di Stefano, M. 2003. "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado", comunicación libre en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo de 2003.

Ducrot, O. 1985. *El decir y lo dicho*, Buenos. Aires, Hachette.

Fuchs, C. 1994. *Paraphrase et énonciation*, París, Ophrys.

Van Dijk, T. 1980. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.

_____ 1983. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis

Elvira Narvaja de Arnoux

Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

Referirnos a "funciones de la escritura" en plural implica inscribirnos en un espacio de reflexión, que en algunos ámbitos académicos se designa como Letrismo (Jaffré, 2004; del Rosal, en este volumen), en el cual la escritura, considerada una herramienta semiótica fundamental para el desarrollo intelectual, es abordada en sus vínculos con las diversas prácticas sociales, históricamente constituidas, en las que interviene, en sus relaciones con la oralidad y con sistemas semióticos no verbales, en su circulación entre sujetos con competencias y propósitos variados. En relación con las carreras universitarias se tiende, en la actualidad, a preferir letrismo académico en lugar de alfabetización académica en la medida en que este último sintagma, debido al peso "significativo" de su núcleo, parece asignar cierta autonomía a lo escrito y demasiada importancia a los aspectos retóricos(1). Pero tanto alfabetización académica como letrismo académico dan cuenta de la necesidad de intervenir, atendiendo a la compleja incidencia de la escritura en la producción de conocimientos, en niveles altos del sistema educativo, y en el caso que nos ocupa, en el nivel de posgrado.

Los ejemplos con los que voy a ilustrar algunos de los tramos de la exposición provienen de la Maestría en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires y de la etapa final de los seminarios de tesis, es decir del momento en que los alumnos redactan los capítulos de la tesis y de aquel en que preparan su defensa(2). Debo aclarar que los alumnos que la cursan no presentan problemas de escritura, vienen en general de

(1) Las investigaciones en alfabetización académica abarcan también, ampliamente, en muchas de sus definiciones actuales "el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2001).

(2) Los ejemplos provienen de trabajos de los estudiantes que asistieron al taller de escritura en la etapa 2005-2006, con quienes los intercambios realizados fueron notablemente enriquecedores y gracias a los cuales la dinámica de taller alcanzó su cometido. Para ilustrar he seleccionado los fragmentos que me han resultado más apropiados para cada caso pero las reflexiones que presento surgen del trabajo con la totalidad de los materiales.

carreras humanísticas y tienen un entrenamiento escrito importante ya que han sido estimulados, a lo largo de los estudios, a presentar monografías o informes que pueden derivar en ponencias o artículos. Sin embargo, la tesis, en la medida en que es un texto más exigente que obliga al estudiante a ubicarse en la posición del que va a producir conocimientos nuevos que deberá desplegar en un escrito extenso, exige acciones pedagógicas y entrenamientos específicos (Arnoux y otros, 2004). La evaluación de las actividades propuestas y de los resultados obtenidos con este grupo ayudan a la planificación de los talleres que realizamos con otras poblaciones ya que nos muestran los puntos donde debemos acentuar las intervenciones y nos permite entrever la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) o de desarrollo potencial al que los estudiantes pueden acceder con una orientación sistemática del coordinador y la colaboración de los pares.

En esta exposición haré primero una presentación acerca de las actividades de los seminarios y talleres de tesis, luego me detendré en aspectos de la redacción del capítulo de tesis que orientan la intervención pedagógica y, finalmente, haré una breve referencia a problemas en relación con la defensa de tesis.

Seminarios y talleres de tesis

Los seminarios de tesis y los talleres de escritura[3] hacen presente al tesista la comunidad discursiva en la que va a ingresar, le *da cuerpo* y fomenta los vínculos cooperativos que sostendrán muchas de sus futuras prácticas científicas: los que participan deben, entonces, comprometerse a leer generosa y críticamente los textos que se van presentando como participantes en un proceso de iniciación comunitaria. Los coordinadores, directores y expertos convocados deben asumir el rol de orientar y controlar ese ingreso para que sea lo más exitoso posible (Arnoux, 2006). Seminarios y talleres constituyen, entonces, mediaciones formativas centradas en la enseñanza/aprendizaje de la textualidad (Bronckart, 2004).

El tesista dialoga, a partir de ejercicios escritos y trabajos en curso, con interlocutores universitarios con distintas competencias y jerarquías: sus pares, especialistas en el campo del conocimiento en el que se inscribe la

(3) Es la designación que se les da en la Maestría en Análisis del Discurso. El primero se completa con la aprobación del proyecto de tesis; el segundo, con la entrega de dos capítulos. Otros posgrados optan por una designación global, Seminario o Taller de Escritura de Tesis, o mixta, Seminario-taller de Tesis. A esta última apelamos a menudo porque la modalidad pedagógica dominante conjuga ambas dinámicas, la de seminario y la de taller.

tesis, el coordinador de la actividad, aquellos estudiantes que han completado su trabajo de tesis y que van a presentarse a la defensa, graduados recientes. Se contrastan perspectivas, se negocian y ajustan diferencias, se establecen distancias. La reflexión teórica sobre la discursividad —en nuestro caso, doblemente importante porque es una Maestría en Análisis del Discurso— parte de las actividades de lectura, escritura, exposiciones orales de los participantes. Acompaña los progresivos ajustes entre las fases de investigación y textualización, propias del trayecto de elaboración de textos académicos, y orienta la reescritura de diferentes partes del trabajo de tesis, desde el proyecto hasta la defensa.

La función de las distintas actividades planificadas en el seminario-taller es acompañar ese proceso estimulando las complejas operaciones que exige e interrogando las huellas, en el texto, del proceso que lo constituye. Irène Fenoglio y Sabine Boucheron-Pétillon (2002), interesadas por la génesis textual de los escritores expertos, destacan en relación con el proceso de escritura

> el carácter dinámico intrínseco de la escritura en producción que, lejos de inscribirse en una continuidad homogénea y lineal, zigzaguea entre lectura, escritura, relectura, reescritura, vacilaciones, decisiones, en suma, todo tipo de tentativas complejas, más o menos interrumpidas, más o menos continuas.

Este proceso se expone y analiza en el taller a medida que se plantean y evalúan las consignas de escritura. Estas contemplan diferentes momentos del trabajo de tesis, lo que implica considerar textos genéricamente diversos —abordamos, entre otros, título, especificación del tema, estado de la cuestión, objetivos, bibliografía, resumen, presentación, contratapa, índice analítico, capítulo, texto base de la defensa— y todos tienen su o sus lectores críticos. Esta diversidad discursiva permite ir modelando la tesis desde marcos distintos pero a destinatarios que han seguido al tesista en sus diferentes pasos y que comparten la historia conversacional del taller. Cuando un tramo se cierra —proyecto de tesis o capítulo— se apela a un lector experto que no ha participado de esa historia conversacional para que evalúe el escrito y haga una devolución, que en la mayoría de los casos es escrita pero puede también ser oral. Creemos que para que el trabajo pedagógico en el marco del taller sea más efectivo se deben combinar algunos tipos de devoluciones —manuscritos sobre el texto presentado, escritos en soporte electrónico con los rasgos interactivos propios, y orales, en intercambios telefónicos o cara a cara— y para ello es interesante que intervengan expertos con roles distintos. Nuestros talleres contemplan, en general, la participación de tres expertos además del director de la tesis.

Escrituras y reescrituras —notablemente facilitadas por la actual escritura electrónica— van modelando las tesis a lo largo de un tramo más o menos extenso de las carreras de posgrado haciendo avanzar notablemente al tesista en la producción de conocimientos, no solo los propios del campo abordado sino también los correspondientes a la textualización de los resultados de la investigación en curso. El trabajo colectivo con los sucesivos y diferentes borradores estimula el progreso en la elaboración individual de cada uno de los miembros del grupo porque se explicitan dificultades compartidas, se reconocen estrategias que pueden aplicarse al propio texto, se activan conocimientos previos, se abren posibilidades de investigación no transitadas todavía o se ponen en escena miradas disciplinarias distintas sobre conjuntos de materiales próximos. Los escritos parciales de los estudiantes funcionan, entonces, como escalones en el avance intelectual en relación con la investigación y con la tesis como objeto que deben modelar. En el marco del taller, los escritos constituyen indicios de progresos y dificultades, permiten activar las operaciones metadiscursivas y metacognitivas, y orientar y facilitar la escritura posterior. Esto se debe a que la relectura de partes del escrito incide no solo en el proceso de revisión sino también en la generación de ideas (Heurley, 2006).

En relación con el género tesis, debemos señalar que la elaboración y redacción de una tesis ubica al estudiante en una situación que raramente se repite, es decir que no puede apelar a experiencias propias anteriores, salvo en los casos de los que han cursado maestrías antes de ingresar al doctorado. Debe, entonces, elaborar, en primer lugar, una representación del género a través del contacto con otros tesistas y con aquellos que han superado esta situación; y debe abrevar en el intertexto, en términos de Jean-Paul Bronckart (2004b: 129), "un conjunto más o menos organizado de géneros textuales, elaborados por las generaciones precedentes e indexados con respecto a situaciones-tipo de comunicación". El sujeto debe, destaca también Bronckart, "poner en interfaz dos órdenes de conocimiento —de la situación y del intertexto— y elegir el género que le parece más pertinente en la situación de acción que se representa". En esa adopción del modelo genérico y la adaptación a los requerimientos de su propia tarea el taller como instancia formativa es esencial.

Debemos señalar que nuestros estudiantes no son lectores de tesis o por lo menos lectores en profundidad de estos textos. Si bien manifiestan interés en tener acceso a tesis anteriores, su lectura no pasa de un sobrevolar por el armado global, considerar la extensión y el tipo de índice, detenerse en algún aspecto que pueda interesarles particularmente. En uno de nuestros talleres hicimos la experiencia de ponerlos

en contacto con un número importante de tesis del área y propusimos como ejercicio elegir una de las tesis y describirla. La reflexión fue pobre y reflejaba la escasa atención prestada a esos objetos. Decidimos dejar las tesis en una biblioteca del aula de acceso libre pero esto no estimuló lecturas posteriores. Es probable que el interés por las tesis de otros se satisfaga con un contacto rápido, que le permita superar la angustia primera, y que estos textos sean vistos como resoluciones precarias destinadas a un fin específico y no como producciones intelectuales de envergadura como sería un libro derivado de ella. Esto es interesante porque plantea un aspecto significativo en relación con los géneros "escolares": los textos no se modelan a partir de ejemplares de esos géneros sino en contacto con ejemplares de géneros estilística y composicionalmente próximos pertenecientes a la cultura "alta" y a partir, en el mejor de los casos, de una normativa escolar explícita. Para una deconstrucción pedagógica de los textos que permita un relevamiento de operaciones y rasgos genéricos se tiende, entonces, a trabajar con producciones de miembros reconocidos de la comunidad académica y en géneros teóricos como el libro científico y artículo de revista especializada, que son percibidos como más estables. Respecto de la normativa institucional acerca de las tesis, debemos acotar que las carreras de Maestría, en las que nos centramos en este caso, son bastante recientes y los géneros de escritos finales no están rigurosamente definidos, ni siquiera por la misma carrera que raramente da indicaciones que superen los aspectos normativos menores.

Esto nos lleva a retomar otra reflexión de Bronckart (2004, a) referida a los géneros. Para este autor "los *géneros de textos* constituyen los productos de *configuraciones de opciones,* que son momentáneamente 'cristalizadas' o estabilizadas por el uso. Estas opciones dependen del trabajo que realizan las formaciones sociales para que los textos estén adaptados a las actividades, a un medium comunicativo dado, eficaces respecto de tal apuesta social, etc." y corresponden a "la selección y combinación de mecanismos estructurantes, de operaciones cognitivas y de sus modalidades lingüísticas de realización". Ahora bien, si aceptamos que los géneros son configuraciones de opciones estabilizadas por el uso, debemos aceptar también que en el campo académico como en otros nos encontramos con núcleos duros y con zonas más inestables (lo que genera dificultades de regulación institucional). Los espacios pedagógicos implementados deben dar cuenta de este juego, que es también importante para el avance de la producción científica ya que el lenguaje es una herramienta semiótica del pensar y este puede desplegarse por rutas no transitadas. De allí que no pueden ser espacios que resuelvan normativamente la producción escrita sino abiertos a la exploración de posibles

trayectos de textualización inscriptos, por cierto, en el marco de una comunidad discursiva particular(4).

Capítulos de tesis

En la Maestría en Análisis del Discurso, la redacción de dos capítulos de la tesis es el cierre evaluativo del Taller de escritura, es decir la última instancia pedagógica previa a la entrega de la tesis donde los escritos que se analizan son los producidos por los mismos estudiantes.

Los capítulos que entrega son elegidos por el tesista a partir del índice elaborado previamente. El primer capítulo sobre el que se trabaja, que no es necesariamente el primero del índice, debe ser entregado a un compañero y a los coordinadores del taller. El maestrando lector del texto de su compañero debe informar oralmente a sus pares, en un encuentro del taller de tesis, sobre el contenido del capítulo (lo que debe hacer detenidamente porque los otros no lo han leído) y realizar una evaluación crítica que abarca desde problemas de organización (plan textual adoptado, subtítulos, rasgos de las notas al pie) hasta demandas de aclaración de fragmentos, señalamientos sobre aspectos metodológicos en el tratamiento de los casos o en la exposición de los resultados, y observaciones bibliográficas. Esta presentación abre el diálogo con los coordinadores y los otros integrantes del taller. Sus observaciones críticas, pedidos de aclaración, aportes metodológicos y bibliográficos van construyendo una representación de la comunidad discursiva científica como un espacio donde los intercambios colaborativos son esenciales y van llevando al tesista a modelar su tesis, reorganizar los conocimientos y a afinar sus perspectivas y análisis. Consideramos, además, que es una instancia importante en el aprendizaje de la escritura de tesis que incide en el dominio del género y del discurso teórico, en la asunción enunciativa de su discursividad y en la construcción del posible destinatario, y en la definición de los ejes de valoración de su propio trabajo. El maestrando reescribe su capítulo y lo entrega con

(4) Bronckart (2007: 30) se refiere a cómo los conocimientos prácticos o implícitos son objeto, dentro de una comunidad específica, de una semiotización accesoria o de una transposición en signos y en estructuras verbales. Señala, así, que "esta semiotización se produce en el marco de *textos* que dependen de un *género* determinado y de una *lengua natural* particular y, más allá de su capacidad referencial, las entidades verbales son también portadoras de *valores históricos y socioculturales* que emanan de ese género y de esa lengua. Este segundo tipo de conocimiento es explicito pero está profundamente marcado por la *semántica* y la *sociohistoria* de una comunidad particular…"

el segundo, cuando completa este, a un lector externo al taller que es quien finalmente lo evalúa.

Debemos considerar que el capítulo de tesis es, por un lado, un sector de un género mayor que es la tesis, cuyos rasgos genéricos debe contemplar, al mismo tiempo que tiene cierta autonomía y, por el otro, un término dentro de una cadena genérica (monografía, ponencia, artículo) que ha ido modulando diversamente los avances del tesista en relación con su tema. Además, el modo enunciativo dominante es el del discurso teórico. Finalmente, es un texto que se dispone gráficamente en el blanco de la página con sus mecanismos de visibilidad, títulos y subtítulos, resaltes, cuadros, citas, notas al pie.

Abordaremos cada uno de los aspectos ilustrando con el primer capítulo de tesis de una cohorte en la Maestría en Análisis del Discurso, a la que nos referimos en la nota 2.

a- Efectos de genericidad

Algunas de las zonas problemáticas tienen que ver con el género "tesis". En el taller se analiza el abanico de posibilidades que el género admite en un área del conocimiento, los rasgos prototípicos y los efectos de genericidad que remiten a otras prácticas discursivas transitadas por los estudiantes en su carrera de grado y en sus producciones escritas habituales. Por ejemplo, es común que los maestrandos de Análisis del Discurso que provienen de la carrera de Letras en su orientación Literatura proyecten sobre la tesis rasgos propios del ensayo. Un estudiante, por ejemplo, completaba la subtitulación analítica y jerarquizada del escrito científico con segmentos en bastardillas que iniciaban grupos de párrafos: *El sentir y el sentido; Una culpa kafkiana; La imposibilidad de narrar; la historia americana; Matar al padre con sus propias armas; La enseñanza de una profeta enfermo,…* La doble función de los títulos como índices macroestructurales y como estímulos del apetito lector se desplegaban en este caso por separado, a lo primero atendía la subtitulación canónica y a lo segundo los juegos de los segmentos en bastardilla. El interés en el taller reside en la posibilidad de evaluar estas propuestas, analizar su necesidad y alcance y dar instrumentos para que el tesista con su director resuelvan más satisfactoriamente la compleja demanda de adecuarse a los requerimientos genéricos canónicos y a la vez, si se lo cree conveniente, plantear nuevas opciones o jugar con otros efectos de genericidad, entendida esta en la concepción de Jean- Michel Adam (2004): "la *genericidad* es la puesta en relación de un texto con categorías genéricas abiertas.

Esta puesta en relación se asienta en la producción y/o reconocimiento de *efectos de genericidad*, inseparables del efecto de textualidad"[5].

Estos efectos discursivos dispersos pueden dar lugar en algunos tramos a una escenografía particular. Si bien sobre el género tesis como género instituido (Maingueneau, 2002) operan restricciones fuertes, no es insensible a otros trayectos genéricos vinculados con prácticas propias del ámbito donde la tesis es producida —una tesis sobre discurso político puede derivar en algún momento hacia el manifiesto— o relacionados con la carrera de grado del estudiante —un psicólogo puede inscribir en la tesis fragmentos que remiten a un discurso psicoanalítico—. También el tesista debe resolver en algunos momentos de su tarea el juego entre *escena englobante* (discurso académico), *escena genérica* (tesis) y *escenografías*[6] posibles en distintos tramos (relato de vida, ensayo, discurso etnográfico, presentación de caso, informe médico, reseña bibliográfica).

Por otra parte, en tanto género secundario, la tesis puede incluir fragmentos genéricos distintos —descripción de terreno, fragmentos de entrevistas— cuya inserción, límites y despliegue puede dar lugar a una orientación pedagógica en el marco del taller.

b- Índice y ubicación del capítulo

El capítulo integra un texto mayor y se inscribe en una serie de otros capítulos. Cuando el tesista presenta uno para su evaluación este puede ocupar, como advertimos, una posición intermedia en el índice que ha elaborado. En esta instancia, el índice tiene la inestabilidad propia de una tensión en muchos casos no resuelta todavía entre *plan de trabajo* (de investigación u operativo) que define en un primer ordenamiento las tareas que deben ser realizadas e incluso los lugares problemáticos u oscuros y *plan de redacción* que establece la organización del escrito, define la orientación del conjunto, esboza el contenido de los capítulos, determina jerarquías con títulos y subtítulos.

---

(5) Adam agrega: "Desde que hay texto —es decir, el reconocimiento del hecho de que una serie de enunciados constituye una totalidad comunicativa— hay *efecto de genericidad* —es decir, inscripción de esa serie de enunciados en una clase de discursos. La genericidad es una necesidad socio-cognitiva que vincula todo texto al interdiscurso de una formación social. Un texto no pertenece en sí a un género sino que es puesto, en la producción como en la recepción interpretación, en relación con uno o varios géneros".

(6) La clasificación en tres *escenas de enunciación* ha sido propuesta por Dominique Maingueneau (2004), quien habla de escena *englobante:* la que corresponde al tipo de discurso (político, religioso, académico, publicitario)*; genérica:* la que corresponde a los géneros discursivos; y *escenografía:* es la escena de enunciación no impuesta por el género sino construida por el texto.

Respecto de las distancias entre uno y otro y los rasgos del plan de redacción que va a dar lugar al índice final, Beaud (1998: 72) señala:

> 1. A menudo un buen **plan de trabajo** (operativo, de investigación) no es un buen plan de redacción (de exposición). Hay que hacer un esfuerzo, incluso violento, para desprenderse del primero y concebir el segundo.
>
> 2. Un buen **plan de redacción** es aquel a través del cual la idea directriz (que responde a la pregunta principal) va a poder desarrollar una demostración a través de las diferentes etapas de un proceso intelectual que se desarrolla, se expande y enriquece con las ideas fuerza de las diferentes partes y de los capítulos.

El **índice definitivo** es el que tiene en cuenta la totalidad del escrito y constituye el cierre previo a la entrega de la tesis. En el taller se trabaja, diferenciándolas, con estas tres instancias.

En relación con el capítulo de tesis, la tendencia cuando se presenta el primero es a condensar tramos importantes de la obra y redactar en algunos lugares casi resúmenes de aquella, retomando a veces fragmentos de géneros anteriores como el proyecto de investigación. Si bien esto se explica porque en el marco del taller se le solicita al maestrando un capítulo para trabajar sobre él, se ponen de manifiesto en el ejercicio las dificultades para resolver la tensión entre la necesaria autonomía del capítulo, por un lado, y, por el otro, el requisito de remisión a la tesis como totalidad o a capítulos anteriores. Los modos de resolución de esta tensión exponen en la redacción del capítulo el mayor o menor dominio de una representación global del escrito tesis y da pistas significativas para el trabajo dentro del taller. Incluso, el problema se muestra cuando se opta por presentar el primer capítulo del índice, lo que permite al coordinador del taller plantear los requisitos de una introducción.

El ejemplo siguiente corresponde al primer capítulo de una tesis cuyo título es

> *Análisis de la historieta **X** de Y Z. **X**, un ratón judío (¿o un "judío ratón?): ¿ficción o realidad?*

Dejando de lado el juego de opciones que muestra la inestabilidad del título, veamos el capítulo. Este se presenta con los siguientes título y subtítulo:

> 1. Cómo Y Z elige transmitir la experiencia de su padre a través de los lenguajes del cómic y de la imagen
>
> Lectura de las tapas, contratapas, fotos e ilustraciones de los capítulos

Es evidente que lo que está marcado como título del capítulo es el eje general de la tesis y una de sus preguntas centrales. En cambio, el subtítulo es el que responde al desarrollo previsto del capítulo. Internamente este muestra una resolución precaria de la tensión a la que nos habíamos referido ya que parte de

1.1. Reseña sobre **X** de Y Z

1.2. Sobre el lenguaje del cómic y los lenguajes de la imagen

Estos puntos no corresponden o corresponden parcialmente al capítulo y deberán desplegarse o en la introducción de la tesis o en un capítulo sobre la historieta. En este caso como en otros el ejercicio de escritura devela los problemas, afina la intervención pedagógica, ordena el plan de redacción y colabora en la construcción de la representación global de la tesis.

Otro estudiante, sensible a la tensión entre autonomía y remisión la resuelve con una condensación extrema en el comienzo del capítulo aunque el índice analítico demuestra un armado que contempla la idea directriz y considera los grandes tramos de la tesis. El título de la tesis es

De la exclusión a la inclusión. La problemática de la otredad en la filmografía de T B (1982-2005)

El capítulo que presenta es el tercero de la primera parte. El primer tramo del índice es el siguiente:

Introducción
Primera parte: otredad y representación
1- Otredad y representación
2- Otredad y discurso cinematográfico
3- T B: el autor y los otros
3.1. La política de los autores
3.2. Una noción polémica
[…]
3.5. Más allá de T B: la lectura de sus textos

El comienzo del capítulo 3 es:

> Si la otredad puede representarse, o solo puede ser representada (capítulo 1), y si el discurso cinematográfico tiene sus propios mecanismos de representación (capítulo 2), es posible preguntarse si las maneras de representación de la otredad pueden asegurar la coherencia de un corpus conformado por los textos fílmicos dirigidos por un mismo realizador.

La remisión a los capítulos anteriores se realiza, exponiéndose incluso en los paréntesis, pero lo condensado de esa remisión perturba la lec-

tura en un momento fundamental como es el inicial de un capítulo. El juego del primer fragmento exige del lector una actividad interpretativa fuerte ya que debe reflexionar sobre la no equivalencia entre "puede representarse" y "puede ser representada", es decir, que debe dejar de lado el valor pasivo del *se,* que se impone en una primera lectura, y asignarle un valor reflejo. La explicación oral a la que se ve obligado el tesista le permite modelar mejor la representación de la tesis. Para el coordinador del taller es la posibilidad de volver a plantear el tema del lector y de un lector particular que es el jurado de tesis y también de las condiciones de lectura cuando se aborda un texto extenso. La reescritura deberá atender a las exigencias de la lectura y acentuar la relativa autonomía del capítulo que si bien debe retomar lo dicho antes debe hacerlo de una manera clara, no perturbadora de la lectura del capítulo como un todo con relativa autonomía.

c- Marcas de otros miembros de la cadena

El capítulo es, además, en muchos casos el último término de una cadena genérica *monografía* / *ponencia* / *artículo* / *capítulo.* En algunos campos científicos, particularmente en las ciencias "duras", las tesis integran los artículos científicos anteriores publicados en revistas internacionales y el formato de los capítulos de las tesis no varían de aquellos implementados en los términos anteriores de la cadena, aunque en conjunto deban alcanzar la unidad de una tesis. En las ciencias humanas las opciones, según las disciplinas involucradas, son más abiertas. La reformulación transgenérica obliga a transformaciones en los modos de exposición ya que los destinatarios, los espacios de circulación, la extensión han variado.

Esto no implica solamente el borrado de las marcas más evidentes que remiten a los géneros anteriores —entre los cuales podemos considerar incluso las partes de los proyectos de tesis— sino resoluciones más complejas que comprometen el plan textual y el sistema de referencias intra e interdiscursivas. La escritura expone estos problemas y la reescritura al realizar los ajustes necesarios va consolidando la representación genérica.

La situación más común es cuando el escrito tiene marcas responsables de efectos de genericidad que no corresponden a los propios de un capítulo de tesis. Observemos los siguientes fragmentos:

> *En este trabajo nos proponemos analizar* las formas en que las escuelas estatales […] se apropian de la historia de la educación pública a través de los relatos que construyen sobre su propia trayectoria en sus sitios web.

> Halliday y Matthiessen (2004) analizan la cohesión léxica al interior de un texto. *En esta oportunidad nos interesa analizar* comparativamente distintos textos correspondientes a las web de las escuelas […] para observar si existe un léxico propio de este tipo de textos.

Los segmentos que hemos destacado corresponden a géneros anteriores de la cadena tanto monografía como ponencia y no construyen el lugar del que enuncia un capitulo, que es parte de un escrito mayor. En este caso, las marcas, deícticos —y no anafóricos— del discurso interactivo remiten a discursividades menos diferidas. Estas zonas de los textos permiten reflexionar sobre los efectos de genericidad y las transformaciones que se deben operar cuando el capítulo se inscribe en una cadena.

d- Discurso teórico

Otra serie de problemas tiene que ver con el dominio de lo que Bronckart (2004b: 94-98) llama el discurso teórico. Este autor señala que entre los mecanismos estructurantes de la textualidad se encuentran los tipos de discurso o modos enunciativos, es decir, las "formas específicas de semiotización o discursivización" que dependen del abanico de recursos morfosintácticos de una lengua que son activados a partir de operaciones que diferencian el mundo del *exponer* del mundo del *contar*, por un lado, y que oponen implicación con los parámetros de la acción verbal y autonomía respecto de ellos. El discurso teórico es uno de los modos y se opone a otros tres: el discurso interactivo, el relato interactivo y la narración; predomina no solo en las tesis sino en otros géneros como ponencias, monografías, artículos, libros científicos, conferencias especializadas. Es, como señalamos antes, a partir de estos géneros, más que del género tesis, que los estudiantes van adquiriendo la competencia discursiva necesaria para producir su trabajo final. Los rasgos que Bronckart asigna al discurso teórico son los siguientes:

> Corresponde al orden del **exponer** (el contenido temático del mundo discursivo **conjunto** se interpreta según los criterios de validez del mundo común).
>
> Tiene una relación de **autonomía,** independencia o indiferencia respecto de los parámetros de la acción en curso (su interpretación no requiere ningún conocimiento de las condiciones de producción).
>
> Ese carácter conjunto-autónomo del mundo construido está asociado con diversas *marcas morfosintácticas*: entre otras, predominio de las formas del presente con valor genérico, ausencia de unidades que remitan directamente a los protagonistas de la interacción o al espacio tiempo de

> la producción, presencia de múltiples organizadores con valor lógico-argumentativo, aprovechamiento de procedimientos para poner de manifiesto ciertos segmentos del texto (procedimientos metatextuales), de remisión intratextual y de remisión intertextual, alta densidad sintagmática y baja densidad verbal.

En el grupo de alumnos que consideramos, los rasgos del discurso teórico ya han sido internalizados a lo largo de su carrera por la frecuentación de otros géneros. Sin embargo, el equilibrio entre desprendimiento o distanciamiento de los parámetros de la situación de enunciación, propios del discurso teórico, y la necesaria dimensión dialógica del escrito, que se exprese en estrategias de interacción con el lector previsto, no es de fácil resolución.

Un ejemplo interesante, porque al mismo tiempo que es conmovedor, por la sensibilidad del autor y la experiencia a la que remite, expone con claridad la problemática en relación con el discurso de tesis. Nos referimos al caso de un estudiante que al entregar el capítulo remite, en el paratexto, a la situación de enunciación. Si bien las circunstancias dominantes en su provincia, cuando redactaba el capítulo, eran de una agitación social importante y justificada, la necesidad de referirse a las condiciones de producción de su escrito muestra las dificultades en etapas iniciales de construir un discurso teórico con el necesario distanciamiento.

Inicia el capítulo con un "epígrafe de circunstancia". Es el poema de César Vallejo donde se contrasta la percepción subjetiva y doliente de la realidad con las posibles producciones intelectuales que abrevan en campos diversos del conocimiento humano, donde lo emocional y lo intelectual se oponen. Selecciono para ilustrar solo el primer tramo:

> Un hombre pasa con un pan al hombro
> ¿Voy a escribir, después sobre mi doble?
> Otro se sienta, ráscase, extrae un piojo de su
> axila, mátalo.
> ¿Con qué valor hablar del psicoanálisis?
> Otro ha entrado a mi pecho con un palo en la
> mano.
> ¿Hablar luego de Sócrates al médico?
> […]

Este epígrafe remite a una nota que señala lo siguiente:

> Este epígrafe contextualiza mi escritura. Escribí este capítulo, poco pulido y abundante en errores, entre marchas y piquetes, entre escarches y acampes. Me ha faltado tiempo de reflexión y tiempo para "pulir" mi escritura, pero no puedo recluirme en mi escritorio a pensar los conflictos de los años setenta cuando por la ventana veo cómo el aparato represivo del estado asesina a un colega.

La identificación con el poeta se muestra en que como este escribe un poema al mismo tiempo que plantea la impotencia del decurso intelectual, el tesista escribe su capítulo. Pero la angustia que la producción de un texto de esta envergadura le ocasiona lo lleva a operar un desplazamiento enfatizador sobre las condiciones sociales en las que se desenvolvió su tarea. Al mismo tiempo, enuncia otra identificación, esta vez con el objeto de conocimiento, ya que su tesis se va a centrar en la representación de los jóvenes como sujetos de conflictos sociales. El análisis, en el marco del taller, de situaciones "límite" como esta permite abordar más acabadamente el tema de la distancia enunciativa asociada con el género.

e- Postura enunciativa

Decíamos que el discurso teórico tiende a autonomizarse respecto de la situación de enunciación de tal manera que la interpretación pueda hacerse independientemente de hipótesis sobre la situación en la que el enunciado ha sido producido. Esto lleva al borrado de las huellas de la subjetividad del locutor, a su ocultamiento detrás de fórmulas impersonales. Pero al mismo tiempo, un discurso como el de la tesis debe construir un punto de vista de autor, de un enunciador cuya voz domine el juego enunciativo. Y esto lleva paradójicamente al requerimiento de una sobreenunciación que Alain Rabatel (2004) define como "la expresión interactiva de un punto de vista cuyo carácter dominante es reconocido por los otros enunciadores". Borrado enunciativo y sobreenunciación deben convivir en la tesis. En algunos casos, el problema no reside para los tesistas en el borramiento sino en el construir una voz fuerte propia que se imponga a las otras voces que se ponen en escena. Francis Grossmann y Fanny Rinck (2004) al referirse al artículo científico que no defiere demasiado de algunas zonas de las tesis señalan respecto de la legitimación del punto de vista del autor:

> El punto de vista de L1/E1 puede ser expresado por una enunciación personal: los objetivos, elecciones metodológicas y terminológicas son precisadas a menudo por medio del *nosotros,* incluso del *yo,* vinculados a verbos metadiscursivos.
> Pero en virtud de la objetivación característica del discurso científico, este punto de vista se construye principalmente en una enunciación en presente […] con el recurso a giros impersonales como a un *se* con valor universalizante e indefinido, englobando y superando las referencias personales al locutor y al interlocutor (*se sabe, se comprende mejor por qué*).
> Así como los contenidos son asumidos por un **enunciador universalizante**, el **sujeto modal** se manifiesta en los enunciados impersonales por gol-

> pes asertivos como la utilización de la modalidad deóntica (*hay que reconocer, se debe, fuerza es…*)
> […] Es por la tensión entre borramiento enunciativo e intromisión del sujeto modal (que se muestra también en expresiones como *por el contrario, evidentemente)* que se define la asunción enunciativa.

Sobre esa modalización de los enunciados que sin perder el efecto de objetividad van construyendo la voz propia es necesario trabajar en el taller. Desde una perspectiva próxima, Anne Jarro (2004) señala que una de las dificultades en este nivel educativo es la de instaurar una "postura enunciativa" que "testimonie la manera como el sujeto que escribe se hace presente en el texto, convoca otras voces y teje entre su propia voz y la de otros una escritura". Así como en las primeras entregas el borramiento enunciativo es más fuerte, en las posteriores (al adquirir seguridad el tesista gracias a los avances en la investigación propia) se modula la sobreenunciación del género con la acentuación de la orientación argumentativa.

f- Fenómenos asociados con la puntuación periférica

Otro de los aspectos que se pueden considerar en esta instancia del trabajo de tesis es lo que tiene que ver con la puntuación periférica o la espacialización de la palabra escrita

Si bien en algunos casos pueden plantearse dificultades en el empleo de la puntuación central, es decir, aquella que corresponde al nivel interoracional o intraoracional (comas, puntos, dos puntos, guiones, puntos suspensivos), en este nivel lo que da lugar a una reflexión más amplia y menos normativa sobre el escrito es la que atiende a la puntuación periférica, es decir todo aquello que tiene que ver con la disposición gráfica del texto y con fenómenos de resalte. Entran aquí los rasgos tipográficos (redondas, itálicas, negritas, mayúsculas, minúsculas), subrayados, espaciados y márgenes, la ubicación de los caracteres sobre la página (horizontal, vertical, simétrico, asimétrico), gráficos. Inna Merkoulova (2005:182) habla del *estatuto fronterizo* de los *signos de macropuntuación* que pertenecen simultáneamente a los dominios de lo visible y de lo leíble:

> Podemos tratar este fenómeno como una doble semiotización de la misma percepción:
> —una semiotización "plástica" y gráfica;
> —una semiotización "verbal" y simbólica.
> Lo que está en cuestión es el estatuto de la escritura, es decir, ese doble estatuto semiótico. Los mecanismos que la escritura esquematiza son de dos tipos: por un lado, aquellos que "remiten a los procesos designados

> como lingüísticos", por otro lado, aquellos que son "autónomos respecto de la lengua". En el caso que nos interesa, lo escrito, en cierta medida, "gestiona" lo verbal y lo visual introduciendo una tensión entre los dos.

La resolución de esta tensión es un aspecto importante en la escritura del capítulo, que comparte con la escritura de un artículo científico. La misma autora señala que "desde el punto de vista del *diálogo intersemiótico* lo que se encuentra en la 'periferia' del sistema de la puntuación está vinculado con la 'intensificación del proceso semiótico'. Es 'un lugar de diálogo incesante' entre los elementos que se dirigen *hacia el centro* del sistema y aquellos que se vuelcan *hacia el exterior*".

Esta tensión se expone de manera particularmente neta en el empleo de citas epígrafes. La mayoría de los capítulos que los estudiantes entregan parten de ellas. Desde un punto de vista podemos considerar que es la marca visual de la autonomía de un texto que integra otro mayor y que por requerimientos pedagógicos se entrega aislado. Raramente en una tradición académica como la nuestra todos los capítulos de una tesis lleven epígrafes (en otras tradiciones es habitual). El epígrafe es, además, una apertura al texto propio desde otra voz, lo que ubica al escrito en relación con un universo discursivo que funciona como autoridad, cuando corresponde a una voz autorizada (teórica o no), o como prueba, cuando pertenece al sujeto/objeto de análisis. En ambos casos es un orientador vago o difuso de la lectura, porque solo puede ser interpretado en su vínculo con el cuerpo del texto cuando se efectúe la lectura y, sobre todo, cuando esta se vea facilitada por la explicitación de ese vínculo.

Un ejemplo del primer caso es:

> Esto no puede contarse.
> Nadie puede
> Representarse lo que aquí sucedió.
> Imposible. Y nadie puede comprenderlo.
> Testimonio de Simón Srebnik en *Shoah* de Claude Lanzmann

El título de la tesis en la que se inserta el capitulo es *Representaciones de la política y política de la representación. Cine documental argentino de los noventa.* Muchas de las obras que se analizan se refieren a la última dictadura militar y a la desaparición de personas efectuada por el mismo Estado. La cita, además de ser apertura a la voz propia desde otra y vínculo intertextual funciona como meta-comentario en la medida en que asocia el Holocausto con el fenómeno argentino y al mismo tiempo con el título-tema del capítulo que es "La representación imposible". Es decir que la inscripción en un dispositivo gráfico de un fragmento textual no solo apela a lo visible, a la semiótica plástica sino que también a lo simbólico verbal, donde la función de metacomentario es esencial.

Un epígrafe que tiende más a la prueba, aunque funcione también como orientador y metacomentario, es el siguiente. Corresponde a un texto del mismo escritor que es objeto de análisis en la tesis, el escritor argentino Héctor Murena. El capítulo se llama "La figura de Murena en el panorama intelectual argentino de mediados del siglo XX" y se refiere a la voz de este escritor que se percibe como solitaria y ajena en la producción ensayística argentina:

> Pero, ¿qué ocurre? Sobre este alto
> Parque Lezama ¿soy el único que grita?
> Sí, la herida sangra y me duele:
> Soy yo el único que grita.
> Nadie se ha conmovido.
>
> H. A. Murena, *Primer testamento,* "Ad deum" (1946)

En ambos casos el lector abre un espacio interpretativo que irá anudando con el devenir de la lectura. Corresponde a un fenómeno periférico donde la marca y la función metacomentativa se anudan. Ahora bien, el vínculo con el cuerpo del texto no se explicita, empleando la cita con una función propia del ensayo literario, despertar el apetito lector, seducir, exponer un dominio textual. Pero en el caso del género tesis, aunque la temática corresponda al campo de las Letras, el retome explícito en el texto, que anule el posible carácter ornamental de la cita, es muestra de una mayor seguridad por parte del tesista y le permite avanzar en la construcción de conocimientos, aunque por cierto imponga un esfuerzo mayor que la simple inserción de un fragmento cuya interpretación corra por cuenta del lector.

Observemos el caso de una tesis sobre Durkheim, donde la cita epígrafe proveniente de este autor está en su lengua original, lo que implica que el lector debe operar un doble desciframiento, de lo que dice y de su función textual:

> Notre méthode n'a donc rien de révolutionnaire. Elle est même, en un sens, essentiellement conservatrice, puisqu'elle considère les faits sociaux comme des choses dont la nature, si souple et si malléable qu'elle soit, n'est pourtant pas modifiable à volonté. Combien est plus dangereuse la doctrine qui n'y voit que *le* produit de combinaisons mentales, qu'un simple artifice dialectique peut, en un instant bouleverser de fond en comble!
>
> Émile Durkheim

La traducción, que no se incluye en el texto, es: "Nuestro método —entonces— no tiene nada de revolucionario. Es, incluso, en un sentido, esencialmente conservador, ya que considera los hechos sociales como

cosas cuya naturaleza por más dócil y maleable que sea, no es sin embargo modificable a voluntad. Cuánto más peligrosa es la doctrina que solo ve en ellos el producto de combinaciones mentales a los cuales un simple artificio dialéctico puede en un instante trastornar completamente". El paso de la isotopía científica a la isotopía política que la voz consagrada del fragmento autoriza constituye el eje de la introducción al capítulo presentado en la que se hace referencia a "las convulsiones revolucionarias que acosaron durante el siglo XIX a la nación francesa." Y a la necesidad tanto, en términos generales, de instaurar una disciplina sobre lo social en el medio universitario como, de Durkheim, de ubicarse en el campo académico. Cito otra vez: "Durkheim desarrolla los inicios de su proyecto teórico bajo la fuerte influencia de este contexto, en el que se hace prioritaria una vinculación entre teoría y práctica, que evite las remanidas fórmulas que los distintos ensayos políticos intentaron repetir sin mayor éxito." Lo que Durkheim dice en el fragmento citado prueba la importancia de lo político en el desarrollo de su reflexión pero al mismo tiempo se inscribe en una polémica de época a la que responde tranquilizadoramente en virtud de sus propias necesidades profesionales. Las posibilidades de explotación de la cita implican un avance mayor en la reflexión sobre este autor, que el tesista no está todavía en condiciones de hacer, de allí que lo resuelva sin retomar explícitamente el fragmento y dejando abierto un campo de posibles que el lector no podrá anudar con facilidad. El trabajo en el taller sobre la relación epígrafe / cuerpo del texto lo estimula a profundizar en sus indagaciones. La escritura es aquí huella de un problema y su reconocimiento una forma de avanzar en el conocimiento respecto del tema propuesto y discursivamente de realizar los retomes necesarios en el cuerpo del texto.

En relación con los fenómenos de macropuntuación o puntuación periférica, es decir, como señalamos, aquellas zonas textuales donde se tensan dos procesos de semiotización, lo plástico y lo verbal o lo visible y lo leíble, es importante trabajar también el uso de cuadros, gráficos o punteos, de citas interiores, de resaltes tipográficos, de subtítulos y de notas al pie.

El **cuadro**, en sentido amplio y en el campo de las ciencias humanas, puede ser un sintetizador de las reflexiones que ya se han hecho y un dispositivo que muestre más claramente el juego conceptual, pero también puede ser una simulación de ello, que ahorre al tesista el esfuerzo de verbalizar los vínculos conceptuales o una presentación aireada de materiales todavía en bruto. La distribución jerárquica y ordenada de un cuadro puede engañar respecto de la etapa en la que se encuentra el tesista ya que se tiene la tendencia de ver el cuadro como un resultado afinado de un proceso previo. De allí que el lector se detenga poco en él

y lo visible lo impulse a una mirada global y no interpretativa. La verbalización del cuadro que debe efectuar la pareja del tesista o el mismo tesista en el taller permite desmontar un endeble armado intelectual aunque gráficamente se vea facilitado en la actualidad por los procesadores de textos.

En cuanto a las **citas interiores**, aquí también se debe trabajar el equilibrio entre autonomía y dependencia del entorno. Hay citas insuficientemente justificadas, otras cuya extensión podría ser un indicio de la necesidad de contemplar un anexo final, otras que funcionan como sacralización del texto ya que lo único que importa es referirse a un autor en particular, prestigioso en el campo al que corresponde la tesis. En el mismo sentido se deben analizar las mallas de remisiones intertextuales incluidas en paréntesis que exponen una red de lecturas prestigiosas pero cuyo vínculo con el cuerpo del texto es, muchas veces, dudoso. Nos encontramos a menudo con un discurso multirreferenciado en el cual los nombres propios de autores juegan el rol de balizas teóricas que confortan al locutor.

La relación dialógica entre las **notas al pie** y el cuerpo del texto, que se expone en la actitud metadiscursiva de aquellas, es otro de los lugares de análisis. Hay casos en que la información que las notas suministran merece estar en el cuerpo del texto ya que son esenciales para la comprensión de un pasaje; en otros casos, fragmentos del texto aparecen como digresiones que dificultan la lectura y que es conveniente que pasen a nota. En algunas situaciones la separación está asociada con un desdoblamiento enunciativo. Aquí el peligro reside en que ese desdoblamiento desfigure la representación del enunciador básico porque los fragmentos puestos en relación tienen orientaciones argumentativas contrapuestas: cuando lo dicho en el cuerpo del texto lleva a una conclusión que la nota niega.

Todos estos casos son para el coordinador de la actividad anclajes para incidir en el proceso de producción de conocimientos en relación con la temática abordada pero también el espacio para reflexionar sobre la función de estos tramos discursivos.

Por su parte, **subtítulos** y **resaltes tipográficos** son orientadores de la lectura y exponen la mayor o menor claridad del plan textual. En las primeras entregas los tesistas los evitan porque dudan acerca de la jerarquía de los tramos que han redactado y consideran que un subtítulo es un compromiso mayor. La lectura en el marco del taller y las observaciones que surgen van permitiendo realizar los recortes que ordenan el texto y facilitan su posterior lectura. Los señalamientos son importantes, además, para que el tesista considere las zonas textuales que exigen un mayor despliegue. Por otra parte, en el caso de citas largas, el resalte de algu-

nos segmentos permite que el lector relacione mejor la cita con el cuerpo del texto. En las etapas iniciales de redacción raramente el tesista marca las citas (porque ello implica centrar la mirada del otro), de allí que en el taller se lo invite a que jerarquice y vincule gracias a los procedimientos tipográficos.

g- Articulación de lo programático con lo analítico

Este aspecto se plantea no ya en relación con fenómenos de espacialización o de puntuación periférica sino con la coherencia interna. Es muy común que en la primera entrega —también en el proyecto de tesis— los tesistas destinen un tramo importante a marcos teóricos que consideran prestigiosos pero cuya pertinencia respecto de los materiales o de los problemas de los que parten no han sido suficientemente considerados. Esto lleva a desajustes interiores que se manifiestan en el no retomar las categorías enunciadas o, en el peor de los casos, recurrir a marcos que no habían tenido un despliegue privilegiado.

Una situación extrema, tal vez, es la de un tesista que plantea que va a analizar los campos léxicos desde la perspectiva sistémico-funcional, despliega conceptualmente el marco teórico señalando su importancia y cuando aborda los textos parte de un análisis narratológico.

Muy próxima a esta problemática está el caso de estudiantes que hacen una larga reseña de un texto teórico de lo cual van a utilizar un aspecto. Un maestrando, por ejemplo, reseña extensamente los tres volúmenes de *Tiempo y narración* de Paul Ricoeur, para retomar solo un punto en relación con la temporalidad.

En ambos casos, la reflexión en el marco del taller obliga al tesista a revisar esos desajustes, a justificar la inclusión de algunos tramos y a considerar el eje pertinente que arma el texto.

3. Importancia de la escritura sobre la oralidad: la instancia de defensa.

En el caso de las carreras de posgrado, a la entrega y aprobación del texto escrito sucede una instancia oral, la defensa. Esta puede ser elaborada a partir de objeciones señaladas en los informes previos de los miembros del jurado o debe anticiparse a esas posibles objeciones cuando el espacio académico no contempla esa devolución primera. De cualquier manera, en todos los casos, se espera una alocución extensa, entre media hora y cuarenta minutos donde el tesista debe valorar su trabajo y mostrar su dominio en el área abordada. Para ello debe preparar un plan de exposición y desarrollarlo oralmente. Algunas tradiciones académicas

admiten que sea un texto leído, pero en general se tiende a que sea una exposición oral a partir de un texto escrito total o parcialmente. Puede apoyarse en notas o fichas, o apelar a transparencias. Luego de la defensa, el tesista debe responder a las observaciones del jurado, que en general constan de un juicio apreciativo y de preguntas puntuales acerca de los temas tratados en la tesis.

La defensa como género presenta diferencias según las tradiciones académicas y disciplinarias no solo por los rasgos que la institución admite sino porque intervienen modos de discursividad propios de las prácticas profesionales: en carreras pedagógicas el modelo de la clase influye, así como en las psicológicas, particularmente las que tienen una impronta psicoanalítica, puede evidenciarse cierto fluir asociativo polisémico. Incluso, la utilización de recursos técnicos que puntúen o apoyen la exposición difiere según esas trayectorias y los modelos de las instituciones donde la defensa se realiza. Sin embargo, se exige en todos los casos, una estructuración del texto de base que en Ciencias Humanas puede contemplar una primera parte de inscripción de la investigación en la trayectoria académica del tesista, un centro donde se recorre la tesis desde una mirada autovaloradora que señala con insistencia el avance respecto de los trabajos anteriores y un cierre donde se enuncian los aspectos que merecen un tratamiento posterior y que no han sido encarados en esta instancia. El problema mayor que enfrenta el tesista es que a la vez que no debe resumir la tesis porque se supone la lectura detenida previa de los miembros del jurado, debe recordar los puntos esenciales de su trabajo y valorarlos fundamentadamente. Por ello es ineludible un plan textual donde la precisa articulación entre los distintos tramos ayude al fluir "espontáneo" del habla.

La defensa de tesis plantea una vez más la relación entre escritura y oralidad. Recordemos que en la tradición retórica, la escritura era considerada la práctica necesaria para alcanzar fluidez en la palabra oral y capacidad de improvisación. Lo fundamental era formar al orador en relación con los tres ámbitos sociales de ejercicio de la palabra pública que el mundo antiguo privilegiaba y en los cuales se desplegaban los tres tipos de discurso que constituían el objeto de la enseñanza retórica: el jurídico, el deliberativo y el demostrativo. La escritura al fijar la *dispositio* y al enlazar los argumentos suministraba un dominio que debía manifestarse en la oralidad. Este vínculo aparece en las artes de predicar en relación con el sermón o la homilía y en las retóricas del siglo XIX cuando valorizan la clase como género de la enseñanza superior.

Si bien esta problemática no ocupa ya un lugar central, la dinámica propia de las carreras de posgrado ha llevado a una nueva atención de la relación entre las dos discursividades, la escrita y la oral. El vínculo

ha sido considerado en los estudios contemporáneos sobre Letrismo, es decir aquellos que, como señalamos, consideran las prácticas de lo escrito en un sentido amplio y en relación con diversos contextos, tareas y modos de interacción. El apoyo para la reflexión lo constituyen los trabajos realizados en otros niveles de la educación en los cuales se ha comprobado cómo los repertorios disponibles, en el nivel léxico, sintáctico y discursivo, y activables para el ejercicio de la oralidad son de mayor envergadura cuando las prácticas en relación con lo escrito son no solo sistemáticas sino continuas (Gerolimich, 2004). La defensa de tesis permite interrogar el vínculo entre la escritura y la oralidad científica; y los avances que el estudiante pueda realizar en este campo le servirán en su futuro desempeño profesional, de allí el interés de considerarlo en los talleres de tesis y en encuentros con tutores y directores.

En el caso de la Maestría en Análisis del Discurso, los tesistas enfrentados a la defensa próxima pueden solicitar un primer encuentro tutorial donde se discute el posible plan de la defensa y se orienta respecto de lo que se espera del tesista en ese momento. El tesista escribe el texto de la defensa calculando el tiempo disponible, entre 30 y 40 minutos. Luego en el marco del taller de escritura de tesis con una cohorte distinta a la que perteneció se realiza el simulacro de defensa. Expone durante el tiempo acordado y luego los estudiantes, que no han leído la tesis, le hacen observaciones y le plantean preguntas respecto de distintos aspectos del trabajo a los que el tesista debe responder. Este ejercicio permite construir una representación del auditorio y evaluar las zonas más débiles o más conflictivas de su propio trabajo y sobre todo considerar un abanico de posibles objeciones. Como cierre del encuentro el coordinador del taller hace una devolución oral crítica del simulacro y realiza una segunda orientación respecto de la defensa. Esto da lugar, en general, a una reescritura del texto de base. Debemos destacar que esta instancia no solo es importante para el que va a encarar la defensa sino también para los participantes del taller, que se verán enfrentados un tiempo después a esa misma situación.

En la propuesta primera que da lugar al simulacro se deben trabajar, fundamentalmente, dos aspectos. El primero, la construcción de una figura de enunciación distinta de la del estudiante a quien se le evalúan los aprendizajes realizados o que se presenta a un examen: el tesista debe adoptar el *ethos* (gesto, tono, ritmo, modalidad discursiva) de aquel que expone los resultados de un trabajo de investigación del que se siente seguro y que es un futuro par de los miembros del jurado. El segundo, no resumir la tesis que supuestamente ya ha sido leída sino recordar los aspectos centrales destacando su importancia para el campo del conocimiento al que realiza su aporte. En ambos casos se

debe estimular el cambio del lugar de enunciación en el que se ubica el tesista y esto solo lo puede realizar adecuadamente con un apoyo pedagógico.

El estudio de la defensa de tesis, por un lado, como escritura que debe considerar un destinatario particular, el jurado, y por el otro, como oralización pública y cuidada de un escrito cuyo dominio se manifiesta en el efecto de fluir más o menos espontáneo exige investigaciones que develen los modelos institucionales, que en la mayoría de los casos no son explícitos, de tal manera que se pueda apoyar al tesista.

Conclusión

Como hemos visto los seminarios de tesis conjugan actividades diversas en relación con escritos que los alumnos deben producir. Escrituras y reescrituras resultan de presentaciones orales que se inscriben en cadenas de reformulaciones destinadas a diferentes escuchas. Los tesistas leen sus textos que, a su vez, son leídos por sus pares y los coordinadores. La oralización del escrito acompaña muchas de las prácticas y es el entrenamiento que la defensa activa. El aprendizaje de la textualidad académica se desarrolla en estos espacios "mediadores" donde las interacciones verbales a partir de lo escrito los definen.

La escritura estabiliza los avances del tesista resolviendo provisoriamente las tensiones entre investigación y textualización, entre adopción de un modelo genérico y la adaptación a los requerimientos del propio trabajo de tesis, entre imposiciones institucionales y discursividades disciplinares, entre semiotización plástica y verbal, entre el borramiento enunciativo propio del discurso teórico y la necesidad de imponer una voz de autor que domine el juego de los enunciadores, entre remisiones intertextuales y orientación argumentativa propia.

Por su parte, la escritura es para el coordinador la posibilidad de reconocer (a partir de las vacilaciones, los desajustes, los saltos argumentativos, las fisuras, el desorden discursivo) las dificultades que el tesista enfrenta en ese momento y puede así orientarlo con mayor precisión.

Para los integrantes del taller, la lectura de los escritos de los compañeros estimula la objetivación de los problemas, el reconocimiento de nuevos modos de resolución y la identificación de fenómenos generadores de determinados efectos de sentido.

Finalmente, el escrito es, en unos casos, la base para una reescritura que modele más acabadamente la tesis y, en otros, para una reformulación oral cuyo último término es la defensa.

Bibliografía

Adam, Jean-Michel y Ute Heidmann (2004), "Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)", *Langages,* 154, 62-72.

Arnoux, Elvira N. de, y otros (2004) "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado", en *Revista de la Maestría en Salud Pública,* vol. 2, nº 3, Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm

Arnoux, Elvira N. de (2006), "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis", *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* 44 (1).

Beaud, Michel (1998), *L'Art de la thèse,* París, La Decouverte.

Bronckart, Jean-Paul (2004, a), "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique", *Langages,* 154, 98-108.

Bronckart, Jean-Paul (2004, b), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo,* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, Jean-Paul (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Carlino, Paula (2001), "Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad",

Dardy, Claudine (2002), "Un rite d'aujourd'hui", primera parte de Un *genre universitaire. Le rapport de soutenance de thèse,* Lille, Septentrion.

Ducard, Dominique (2002), "Représentations et énonciation", tercera parte de Un *genre universitaire. Le rapport de soutenance de thèse,* Lille, Septentrion.

Fenoglio, Irène y Sabine Boucheron-Pétillon (2002), "Avant-propos" a *Processus d'écriture et marques linguistiques, Langages* 147, 3-7.

Gerolimich, Sonia (2004), "L'impact de la littéracie sur l'oral. Subordination et lexicalisation chez des italophones de 9/10 ans", *La Littéracie,* París, L'Harmattan.

Grossmann, Francis y Fanny Rinck (2004), "La surénonciation comme norme du genre: l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique", *Langages* 156, 34-50.

Heurley, Laurent (2006), "La révision de texte: l'approche de la psychologie cognitive", *Langages* 164, 10-25.

Jaffré, Jean Pierre (2004), "La littératie: histoire d'un mot, effets d'un concept", *La Littéracie,* París, L'Harmattan.

Jorro, Anne (2004), "Écrire… oui, mais comment", en Annie Piolat (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

Maingueneau, Dominique (2002), "Analysis of an academic genre", *Discourses Studies,* Vol. 4, nº 1, 319-342.

Maingueneau, Dominique (2004), "Retour sur une catégorie: le genre ", en Jean-Michel Adam, Jean-Blaise Grize y Magid Ali Bouacha, *Texte et discours: catégories pour l'analyse,* Dijon, EUD.

Merkoulova, Inna (2005), "Structures polyphoniques", Pierre-Yves Raccah, *Signes, langues et cognition,* París, L'Harmattan.
Pereira, María Cecilia y Mariana di Stefano (2007), "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", *Signos*, 40(64), 405-430.
Rabatel, Alain (2004), "Léffacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques", *Langages* 156, 3-17.
Rastier, François (2003), "Semantic approaches to theoretical texts, en Kjersti Fløttum y François Rastier (eds), *Academic discourse. Multidisciplinary approaches,* Oslo, Novus Press, 15-35.
Vygotsky, Lev (1979), "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño", *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona, Grijalbo.

Una ardua construcción de identidades enunciativas: memoria profesional y saber

Graciana Vázquez Villanueva
Instituto de Lingüística - FFYL-UBA

> Sólo preservando, en su enunciación, la apropiación referencial del objeto del cual hablaba, podía mostrar los juegos con esos otros que habitaban la enunciación, y en consecuencia, el lugar del soporte del saber. El soporte del saber no está en ninguna parte. Ni subjetivo ni objetivo: es un *entredos.*
>
> (Verón, 1999:36)

Introducción

La cita con que comienzo este artículo, un fragmento del trabajo que Eliseo Verón escribió como homenaje a Roland Barthes, refiere en su condensación los sentidos que lo orientan. Un sujeto que se hace cargo de su acto de enunciación y de su particular posicionamiento cuando inscribe la construcción de su identidad enunciativa, en el momento en que diseña y lleva a cabo un discurso académico y científico, son los objetos que Verón analiza en los ensayos de Barthes para extenderlos a la reflexión que realiza sobre el sujeto discursivo en ciencias humanas. Esta cita, entonces, nos sirve de guía para indagar una serie de textos: las memorias profesionales presentadas como acreditación de un posgrado, la Carrera de Especialización en Formador de Formadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este género, cuyas finalidades son, para el futuro especialista, la exposición de conocimientos y de su trayectoria de formación a través de un discurso inscripto en la 1º persona del singular, señala las tensiones que debe considerar y, estratégicamente, resolver. El análisis de esta imbricación entre género e identidad enunciativa diseña el objetivo del trabajo que presentamos, focalizado en la producción de una determinada subjetividad y en la puesta en práctica de una conducta escritora específica a partir del género memoria.

Este escrito es el resultado de una experiencia profesional y, también, personal de una práctica de análisis. Siempre me preocupó, y con variados matices de la duda, lo que significa sostener —mantener, aseverar—

un discurso académico o científico en 1º persona. ¿Cómo se legitima un sujeto? ¿Cómo logra ser creíble para los otros? ¿Cómo logra su captación? Por un lado, están las estrategias discursivas que implican la acción de un sujeto conducido a elegir entre disímiles operaciones del lenguaje. Por otro, el proceso de la enunciación, esa acción que permite desbaratar la intimidación del lenguaje para poder así sostener un discurso. *Sostenemos*, nos dice Barthes, *continuamos siempre el mismo discurso… el discurso es lo que recomienza, renace* (Barthes, 2003:197) Lo que representa, entonces, sostener un discurso en 1ª persona, es la región que nos propusimos explorar que, en el caso de las memorias analizadas, se encastra con la construcción de una identidad discursiva que se inviste e inviste la memoria que escribe. Allí el sujeto ocupa el centro de una escena en la medida en que se auto-analiza, busca componer un saber teórico y crítico que debe ser autorizado por la comunidad académica, y se presenta en sus múltiples desplazamientos y opciones.

Este artículo propone presentar las indagaciones que realizamos sobre tres memorias(1). Para ello, en la primera parte, describimos la experiencia institucional que desarrollamos y que permitió vincular un trabajo interdisciplinario sobre la escritura que tuvo como espacio común la Carrera de especialización en Formación de Formadores. El diálogo abierto que mantuvimos entre la pedagogía clínica y el análisis del discurso hizo posible ubicar búsquedas compartidas que siempre han tenido como eje el vínculo entre escritura y saber. En la segunda parte, fundamentamos nuestra decisión de analizar tres memorias ya defendidas y no de trabajar sobre el proceso de escritura, tarea que actualmente estamos realizando en el Taller de Memoria Profesional. En tercera instancia desarrollamos, por una parte, las características del género memoria profesional concebido como un dispositivo pedagógico por la teoría clínica y como un dispositivo discursivo por el análisis del discurso, por otra, la articulación de los sentidos acordados al género en ambas disciplinas. Finalmente, analizamos las tensiones que dan forma a la construcción de la identidad enunciativa en estos escritos focalizando nuestra indagación en la introducción de cada una de ellas por razones metodológicas. Estas últimas tienen en cuenta que, desde la perspectiva de la enunciación, en la introducción de un discurso académico, lo fundamental son las estrategias a través de las cuales un sujeto se presenta y reviste su palabra para exponer un saber de manera legítima. A su vez, se la considera una zona del

(1) Elegimos tres memorias por distintas razones. Una es que fueron consideradas valiosas desde la dirección de la Carrera en la medida en que realizan aportes a la teoría de la formación. Otra, desde la perspectiva de nuestro trabajo, es que plantean distintas instancias de construcción de la identidad discursiva.

discurso que despliega variadas estrategias retóricas a través de las cuales se modelan la orientación persuasiva que acompaña la producción textual del conocimiento y la ubicación y relación de un enunciador con la comunidad discursiva. Por otra parte, en manuales y guías de redacción académica, se establecen una serie de rasgos que deben ser contemplados en una introducción para un trabajo de investigación en el nivel de posgrado. En este sentido en una introducción se considera pertinente enunciar: 1) el objetivo o los objetivos del trabajo, 2) una breve descripción del estado de la cuestión y de los antecedentes de la investigación, 3) los puntos de partida o el enfoque con el que se aborda el problema, 4) los conceptos básicos para situar el desarrollo de ideas, 5) la metodología empleada o los problemas de método, 6) la lógica interna de la investigación, la descripción de su articulación en capítulos, el contenido de cada uno de ellos, 7) las observaciones personales o los problemas particulares de esa investigación[(2)]. Sin embargo, y en la medida en que la memoria es un género con rasgos particulares, las introducciones que hemos analizado cuentan con una serie de especificidades que ocupan una posición relevante —el enfoque, las observaciones personales—, en tanto otros no son considerados como propios del género. Al considerar tanto estos aspectos como la perspectiva enunciativa nos hemos centrado en tres aspectos: cómo se presenta el sujeto "memorialista" a partir del *ethos* discursivo que inscribe en su escrito, cómo justifica su escritura y la relación que establece con el saber —postulado privilegiado de la pedagogía clínica— y, finalmente, cómo formula los fundamentos teóricos.

1. La descripción institucional de la experiencia

Lo que exponemos a continuación, como dijimos anteriormente, es el resultado de una experiencia pedagógica realizada en la Carrera de especialización en Formación de Formadores. Esta Carrera es el primer ciclo de la Maestría en Formación de Formadores que, organizada como un posgrado estructurado y de cohorte a término, cuenta con dos instancias de acreditación para los estudiantes: la aprobación de una memoria profesional al finalizar la Carrera y la aprobación y defensa de una tesis al concluir la Maestría. El plan de estudios de la Carrera cuenta, para la elaboración de las memorias por los estudiantes, con dos espacios de apoyo y orientación: un taller de memoria profesional de 32 horas de duración

(2) Es amplia y variada la bibliografía sobre la redacción y partes de escritos a nivel de posgrado. Seleccionamos esta vez el libro de Carlos Sabino, ***Cómo hacer una tesis***, más por una comprobación —varias ediciones y circulación amplia en distintos posgrados de nuestro país y de Latinoamérica como Colombia y Venezuela- que por una decisión de método.

y la consulta individual con los coordinadores del taller programada en 8 horas. A su vez, la Maestría propone, para la preparación de la tesis por los maestrandos, tres espacios: un taller de apoyo metodológico a la investigación (32 horas), ateneos para la presentación de avances de la investigación (16 horas) y consultas individuales con los respectivos directores de tesis (32 horas). De esta forma, de la duración total del posgrado de 784 horas, las instancias pedagógicas planificadas para la escritura y la investigación de memorias y tesis suman un total de 120 horas.

El perfil de los estudiantes se caracteriza por el valor que le dan al título a obtener, a la calidad del plantel docente y, por ende, a su disposición por compartir la trayectoria de la formación y los espacios pedagógicos desde cierto nivel de exigencia académica(3). Además, en distintas instancias, la carrera propone una serie de prácticas de escritura vinculadas con la pedagogía clínica que es su paradigma teórico orientador. La elaboración de un diario de itinerancia por los estudiantes, desde su primer seminario, donde dejan constancia de sus opiniones, comentarios, reflexiones y que luego es utilizado como testimonio y material empírico para la escritura de su memoria, la redacción de informes sobre las pasantías realizadas y el trabajo en los grupos de reflexión, las entregas monográficas finales son prácticas donde la escritura va pautando y desplegando una reflexión sostenida sobre el hacer en la carrera(4).

2. El porqué de las memorias profesionales

Nuestra decisión de analizar tres memorias se origina en diferentes razones. En primer término, un fundamento de índole pedagógico, ubicado en el trabajo que desarrollamos antes del diseño de las actividades del taller y de su implementación, que consistió en el relevamiento y en la indagación de quince memorias presentadas por los estudiantes para su acreditación. Necesariamente, debíamos conocer la práctica de

(3) La maestría ha sido evaluada por el Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de nuestro país (CONEAU) con el máximo nivel otorgado a un posgrado.

(4) En el año 2005, a raíz del intercambio de experiencias, de necesidades observadas y de búsqueda de soluciones sobre la escritura en posgrado que se relevaron en la Primera jornada nacional de universidades públicas de análisis y debate acerca de las tesis de maestrías y doctorados como caso de investigación, la directora de la Maestría en Formación de Formadores, Dra. Marta Souto, me convocó a dictar el taller de Memoria Profesional durante este año 2006. La jornada fue organizada por el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires y la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad Humanidades y Artes — Universidad Nacional de Rosario.

escritura previa, en un campo de saber que no era el nuestro, para poder orientar un trabajo interdisciplinario, colaborativo, abierto al diálogo.

En segundo término, una razón proveniente del campo disciplinario de la Carrera y en el que debimos introducirnos, ya que consideramos fundamental para el rol de coordinación de taller de escritura conocer los lineamientos teóricos que la sustentan. El paradigma de la pedagogía clínica es el marco teórico, crítico-analítico y profesional que fundamentan los espacios y la práctica de la formación. Esta teoría concibe la formación como una transformación de la persona en sus aspectos cognitivos, afectivos y sociales, en relación con aprendizajes de saberes, principalmente, el saber hacer y el saber ser. En este sentido, la formación es pensada como el trabajo que realiza un sujeto sobre sí mismo, un trabajo de y para la reflexión —denominado "el retorno sobre sí mismo"— que exige su implicación en el nivel afectivo, intelectual, ideológico y profesional (Souto, 1999:18).

En este paradigma, la memoria profesional es concebida como un dispositivo provocador de transformaciones y de sentidos, como una forma de abordar la relación teoría y práctica que permite desplegar relaciones interpersonales (entre el "memorialista" y sus lectores), que orienta la producción de conocimientos (la escritura de la memoria es un proceso cognitivo y emocional vinculado con el deseo de investigar, con la apropiación de saberes socialmente construidos y transmitidos, con la producción de relaciones nuevas con el conocimiento en tanto son creadoras de nuevos sentidos) y que posibilita la articulación, en un proceso dialéctico, del imaginario, de la toma de conciencia sobre la transformación que se está operando y de la función pedagógica[5].

En tercera instancia, la consideración de los rasgos otorgados al género memoria por la pedagogía clínica. Comprendida como un trabajo de análisis del propio proceso de formación que cada estudiante despliega en su carrera, la memoria es definida como el dispositivo de formación que facilita la concreción de un principio teórico nodal de la pedagogía clínica y que es "el retorno sobre si mismo que un sujeto despliega como sujeto formador y en formación"[6]. Este sentido se relaciona a su vez con la tradición que este género tiene, como instancia de acreditación de un

(5) Las características acordadas para el género se desarrollan en el "Documento para pautar el trabajo final de memoria profesional. Carrera de Formación de Formadores" elaborado por Marta Souto (FFyL, UBA, 2002).

(6) Michèle Guigue-Durning establece la institucionalización del género en el sistema educativo francés: "Se establece en 1973 como Diploma de Estado de educador especializado y en 1979 como Diploma de Estado relativo a las funciones de animación. La memoria es introducida en 1980 en el Diploma de Estado para asistente social. En el sector educativo, se generaliza con la formación de formadores en 1991" (Guigue-Durning, 1995:5).

posgrado en "formación", en distintas instituciones educativas. Una variada bibliografía, fundamentalmente de origen francés, ahonda en sus especificidades, focalizando, además, en la producción de géneros cercanos como son los diarios de clase y las historias de vida.

Finalmente, nos impulsó al estudio de las memorias una razón que proviene del análisis del discurso, especialmente, la reflexión sobre la enunciación. Pensar en la enunciación, me conduce, bien lo sé, a aquello que Roland Barthes definía como las fronteras del lenguaje, a ese espacio en que se encuentran y exasperan los límites por su apropiación, emprendida por un sujeto que lucha por incorporarse y pertenecer a un discurso, en este caso, el discurso de una comunidad científica particular. *Pasando del enunciado a la enunciación*, nos dice Barthes, *se acentúa la responsabilidad social del texto. ¿Qué texto, el texto analizado o el texto del analista? Ambos: Él imagina una ciencia muy vasta, en cuya enunciación el investigador se incluiría por fin, que sería la ciencia de los efectos del lenguaje* (Barthes, 1978:85). Estas memorias nos hablan de un sujeto que se implica, de un investigador que se incluye en el texto que escribe. Posicionado en la 1º persona, el *ego* memorialista enuncia su saber, despliega la lucha que emprende por su legitimación y se compromete, en el mismo instante en que está obligado a afirmar un discurso frente a otros centrándose en sus experiencias, en su análisis, en su apropiación de los conocimientos. Este discurso conduce, indudablemente, a las fronteras del lenguaje, a ese límite que exaspera la faena de la enunciación en la medida en que el texto analizado y el texto del analista confluyen.

3. La memoria como dispositivo pedagógico y discursivo

La memoria es un dispositivo, desde el campo pedagógico y desde el Análisis del Discurso. Para la pedagogía clínica, la memoria como todo dispositivo se conforma en una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de relaciones de poder y de saber, con un carácter estratégico (Souto, 1999:70). Los dispositivos, sostienen en pedagogía clínica, no son dados de una vez y para siempre sino que se reinstalan de manera permanente y trabajan con la modificación continua. Atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación de un sujeto y, por eso, se generan a partir del análisis de cada una de ellas. De allí que si, desde una perspectiva social, los dispositivos son generadores de discursos, reglas y relaciones, desde una perspectiva técnico-pedagógica son una herramienta, un artificio complejo constituido por la combinatoria de componentes variados que incluye para un sujeto el poder de suponer, decidir y pensar los modos de acción. Dentro de esta perspectiva, todo dispositivo técnico-pedagógico es una respuesta a un problema y es

el resultado diseñado por aquellos que hacen un análisis de la situación, contemplan la complejidad de un campo de acción y ejercitan su pensamiento. Es en este sentido que un dispositivo técnico-pedagógico es productor de aprendizajes en la enseñanza y en la formación (Souto, 2002).

Desde el análisis del discurso, la memoria es un particular funcionamiento de la institución discursiva donde el sujeto se involucra a partir de un complejo proceso de construcción de una identidad enunciativa. La institución discursiva, designación preferida por Maingueneau a género de discurso, permite observar con nitidez la intrincación del discurso con sus condiciones sociales de surgimiento (Charaudeau, 2005: 325). El género concebido como institución de habla —un marco para posicionar la palabra— y la institución del sentido a partir del género discursivo que le es asignado —el sentido emerge a través de la organización de su forma— orientan estas memorias en tanto proveen modos de producir la subjetividad. Esto se comprueba en las características que se otorgan al género:

> La memoria es una exigencia institucional asociada a la entrega de un diploma. Es un soporte esencial del proceso de formación y de evaluación.
> Tiene una función de formación y de evaluación, a la manera de los ejercicios escolares, pero no se limita a esta función, la etimología sugiere que ellas merecen ser conservadas y consultadas ya que la palabra viene del latín *memoria* que designa un escrito "para que la memoria sea guardada".
> Es un ejercicio. Una memoria consiste en producir. Se trata de entrenarse a pensar y argumentar escribiendo, en oposición a un aprendizaje verbal que consistiría en registrar y memorizar palabras, las palabras de otros.
> Es la apertura del espacio pedagógico sobre el exterior.
> A diferencia de un informe de pasantía, una memoria sobrepasa la situación pedagógica porque no se limita a asegurar o probar un conjunto de aprendizajes o la pertinencia de saberes-hacer movilizados en tal o cual circunstancia de la vida profesional ordinaria. La memoria se inscribe en un contexto socio-económico, su objeto, sus destinatarios le confieren un sentido y las implicaciones que salen del marco escolar para dirigirse al mundo social.
> Es un escrito comunicable. Es el aspecto visible, casi material de la reflexión, es una herramienta para registrar y mantener esta exigencia: su producción sume continuamente al autor en un trabajo sobre su pensamiento.
> El escrito es una disciplina en si mismo, lejos de ideas flotantes y confusas que en un principio se piensan, obliga a cierta exterioridad e implica espíritu crítico. Escribir, leerse y releerse, evitan la impresión demasiado satisfactoria o engañosa sobre lo que se está pensando (Guigue-Durning 1995).

La pluralidad y la complejidad de los sentidos, funciones y rasgos discursivos establecidos para una memoria profesional en formación se

corresponden con el fundamento epistemológico de la disciplina. Este último distingue dos maneras de formar en la investigación científica-pedagógica. Por un lado, lo que se denomina "formar a la investigación", considerada por autores como E. Lavisse y L. Liard como la formación tradicional que brinda la universidad con el objetivo de hacer avanzar a la ciencia, que supone la especialización y profundización de estudios, desarrollada en un estilo de cursos y con prácticas destinadas a la elite y apoyada en una formación disciplinaria sólida. En esta concepción, la articulación formación-investigación-acción-profesión, sostiene Guigue-Durning, se encuentra particularmente oscurecida. Por otro, "formar para la investigación", que atañe al ámbito específico de la formación en formadores, dirigida a sujetos experimentados en una práctica profesional y que desean capitalizar sus saberes y experiencias:

> Al introducir una relación fin/medios, esta denominación sugiere un objetivo prioritario: la formación, y una estrategia: la conducta de una investigación en el curso de la formación, al menos, un itinerario hecho de experiencias, aprendizajes, descubrimientos, escritura (Guigue-Durning 1995: 47).

Dentro de esta perspectiva, y en la medida en que los estudiantes de la Carrera de Especialización están inscriptos en la tarea pedagógica, la memoria que se les propone realizar se presenta como un espacio (un dispositivo) en el que deben interactuar la búsqueda científica, el análisis de las prácticas propias y de otros y los saberes que se poseen sobre el campo disciplinario. De allí que se la conciba como fuertemente ubicada en el terreno de la actividad profesional de cada formador y se sostenga que el pasaje a la escritura, que cada uno lleve a cabo, es constitutivo del propio proceso de formación: "aprender, es construir, no es ni memorizar ni repetir, es recomenzar el trabajo de apropiación que otros han hecho antes" (Souto, 2002). El género diseña entonces una particular producción de la subjetividad en la elaboración del escrito, en tanto el sujeto debe interrelacionar las propias prácticas, el patrimonio de conocimientos, la experiencia (lo experimentado en una situación o en un campo), el marco teórico y los trabajos de otros que sirven al análisis.

En cuanto a la identidad enunciativa, concretamente a la configuración del *ethos*, en la medida en que, como nos dice Maingueneau, es un lugar de producción discursiva delimitado por las operaciones a través de las cuales una identidad se plantea, se mantiene y expone sus vínculos constitutivos con el campo discursivo donde se ubica, las memorias señalan la complejidad que implica escribir sobre una identidad que está posicionada —porque parte de una serie de conocimientos y certezas— pero, también, se está posicionando —en la medida en que busca

ampliar su horizonte teórico en la reflexión de su escritura—. En esta intrincación, entre el proceso por medio del que una identidad se sostiene idéntica a si misma —Regine Robin la denomina "la mismidad", la estabilidad de la identidad—, y por aquel que inscribe su transformación y cambio —aquella promesa de si mismo y de una identidad nunca acabada—, se erige la construcción del sujeto del discurso que estas memorias indican[7]:

> La memoria es una creación personal.
> El eje es el análisis desde las teorías vistas en la carrera, profundizando los sentidos que cada uno considere necesarios.
> El eje es el análisis del trayecto de formación desde una dimensión personal y un enfoque histórico y situacional de su formación.
> Es una actividad del orden de la invención, de la concepción, de la creación.
> Esta en relación con la realidad, anclada en la experiencia y prácticas reales.
> Combina la reflexión sobre si mismo (del autor) y una aproximación clínica a un problema o campo (Souto, 2002).

La tensión que rodea al decir "yo", "yo sé", "yo pienso" expone en estos discursos un principio fundador del análisis del discurso, aquel que dice que ninguna identidad enunciativa queda cerrada y fijada, ya que ella se mantiene a través de un trabajo incesante de reconfiguración. La identidad memorialista es un ejemplo de este proceso en la medida en que debe formular conocimientos de manera suficientemente argumentada —"desde las teorías vistas en la carrera", con "una aproximación clínica al problema" —, interrelacionados con la historia de vida del sujeto que reflexiona sobre si mismo —"anclada en la experiencia y en prácticas reales", "desde una dimensión personal"—. Esta doble inscripción, que condensa la implicación del sujeto —reflexionar sobre lo que sabe, hace, experimenta, vincularlo con la dimensión afectiva, apropiarse de lo dicho por otros, producir un escrito creativo- pero, también, la distancia —analizar la trayectoria y la situación de formación, inscribirla históricamente, ejercer la mirada de la teoría clínica—, revela la dificultad por resolver estas instancias plurales y, con ello, la complejidad que resulta

(7) Para la Escuela francesa de Análisis del discurso la sujeción de un sujeto se produce al estar dominado por el interdiscurso —conjunto de discursos, articulación contradictoria de formaciones discursivas— que constituye los objetos y las relaciones entre ellos de los que el sujeto se va haciendo cargo. De esta forma, la identidad de un discurso se confunde con su aparición y mantenimiento a través del interdiscurso: "La enunciación no se despliega sobre una línea de intención cerrada: la cruzan de lado a lado múltiples formas de evocación de palabras ya pronunciadas o virtuales y por la amenaza de deslizamiento en lo que, sobre todo, no se debe decir" (Maingueneau, 1997: 26).

erigir un sujeto de discurso que asevere lo que es y que produzca conocimiento al mismo tiempo que promete lo que está intentando ser, comprender y saber.

El *ethos* asociado al género vincula la dimensión social y textual cuando despliega el proceso de "incorporación" por medio del que los sujetos se integran a una comunidad a través de los discursos. La noción de incorporación, definida por Maingueneau, señala tres instancias a través de la cuales se constituye el cuerpo discursivo —la comunidad portadora de un saber—. En primer lugar, señala el proceso de admisión —de "incorporación"— por los sujetos de los esquemas culturales y representaciones sociales que definen una manera específica de habitar en el mundo. En segundo término, la incorporación muestra como los discursos proveen una "corporalidad", un determinado cuerpo a la figura del enunciador y del destinatario que cobra cuerpo textualmente en los discursos a partir de determinados rasgos lingüísticos y paralingüísticos. Finalmente, la incorporación es el proceso de "incorporarse" imaginariamente —sumarse, adherirse— a una comunidad para pasar a ser miembro del grupo de seguidores de un específico discurso (Maingueneau, 1984). Género y *ethos,* en las memorias que analizamos, muestran la puesta en escena de la incorporación: los sujetos memorialistas se incorporan, por medio de sus discursos, a una comunidad académica —la de formador de formadores—, se adhieren a un sistema de saber y se inscriben en él.

Dentro de esta perspectiva, al considerar esta articulación entre disposiciones genéricas, modos de decir y producción de subjetividades, la imagen discursiva desplegada por estos enunciadores se constituye a partir de un arsenal de representaciones colectivas que estipulan no sólo su presentación sino también la eficacia de su saber en una cultura dada. En este sentido, se enlazan, también, con la relación comunidad discursiva/géneros teorizada por Swales cuando sostiene que las convenciones respecto a una terminología especializada, la adecuación de temas, la estructura y la función de los elementos discursivos regula el funcionamiento de una comunidad científica (Swales 1990: 58). Vinculada estrechamente con la concepción de formación, entendida como el desarrollo de la persona, la memoria se define como "un dispositivo que despliega el trabajo de análisis del propio proceso de formación en el que los estudiantes pueden remontarse a su historia personal y profesional a partir de la selección de ciertos tramos o situaciones" (Souto 2002). Para ello cuentan con una base empírica y testimonial consignada en los "diarios de itinerancia" que han elaborado durante su carrera y que conforman el objeto de análisis desde las teorías abordadas en este posgrado. Estas dimensiones articulan los sentidos dados al género para la teoría clínica y

para el análisis del discurso. Para la primera disciplina, la memoria opera tanto como un revelador de sentidos como un analizador que tiene la capacidad de exponer la indagación que en su interior se revela; para la segunda, descubre las estrategias desplegadas por un sujeto para concretar el proceso de "incorporación".

4. Primera estrategia de incorporación: el "Yo" memorialista se presenta

El ejercicio legítimo de la palabra conlleva al particular investimiento que el sujeto del discurso realiza. En ese investimiento —la toma de un rol, de una posición, de una manera de decir—, la enunciación de un discurso académico intenta encontrar, nos dice Barthes, un *ethos* moral que señale su responsabilidad frente al acto de decir, de modo tal de poder enfrentar la gregaridad —la servilidad, la repetición por lo ya dicho- y expandir la apropiación reflexiva que se realiza de otros discursos y saberes. Ese compromiso del discurso científico en humanidades, cuyo objetivo es la constitución de una "ciencia en la que el investigador se comprometa por fin", se ubica en el permanente trabajo sobre la enunciación[8]. La retoma, no la servilidad, la reapropiación, no la repetición, conforman aquella identidad enunciativa que, en la red de otros discursos, inscribe al sujeto no como un sujeto que no se hace ver —que se oculta en la impersonalidad—, sino como el que se muestra y se expone. Enfrentado al sujeto doxológico —que se borra en su decir para mixturarse con la opinión común—, el sujeto de las humanidades se compromete en su reflexión y en su quehacer sobre su propio modo de decir ya que esa es la manera de retomar otros discursos del saber. Como las "Palabras de presentación…", subtítulo con el que comienza la introducción de una de las memorias analizadas, que seguidas por puntos suspensivos, indica la dificultad de llevar a cabo este proceso:

> Palabras de presentación…

(8) Esa ciencia en la que el investigador se comprometa, postulada por Barthes, es explicada por Verón en el juego de la interdiscursividad. En su artículo sobre Barthes, Verón escribe: "Ante ese plural que habita el lenguaje, ante esos otros que inevitablemente nos poseen a partir del momento en que escribimos, producir el desplazamiento del enunciado a la enunciación… Mi saber está en la palabra de los otros y lo que hay en mi palabra es el saber de los otros. Como puede verse… en la retoma interdiscursiva a través de la cual se realiza el saber, el discurso reapropiado (por un discurso apropiante) es todo salvo un lenguaje-objeto: el discurso "retomado" es condición de producción del discurso "retomante" puesto que este es producido como lectura de aquel. En la relación interdiscursiva de la retoma es el poder del discurso "retomado" que se realiza en el discurso "retomante", bajo la forma de saber" (Verón 1999: 34).

> Estuve leyendo durante todo este tiempo sobre el tema que he elegido para la Memoria, sin la posibilidad de escribir más que algunas notas a partir del esquema que había armado. Consulté bibliografía, revisé mi diario, releí mis apuntes de la Carrera, marcando en ellos todo lo que me podía servir para este trabajo, traté de ir dándole forma en mi pensamiento, hasta que sentí la necesidad de empezar a registrar por escrito algunas ideas (NG)[9].

Frente a la tensión por presentar una identidad discursiva que debe contemplar múltiples aspectos —un texto para ser evaluado, un estatus y un rol atribuidos por una específica situación de comunicación—, el "yo" memorialista se legitima en el "Documento de pautas" propuesto para la memoria y, a partir de allí, despliega a) la base testimonial de su trabajo de investigación —"estuve leyendo", "consulté", "revisé"— para construir una imagen de enunciador garante centrado en un *ethos investigador* que responde al paradigma de su disciplina, b) el análisis realizado —"traté de ir dándole forma en mi pensamiento"—, y c) las primeras categorizaciones que formulan el vínculo afectivo con la escritura —"hasta que sentí la necesidad de empezar a registrar por escrito algunas ideas"—. Escritura y formación, en el sentido de dar forma a lo que se piensa o siente, se focalizan en su interrelación cuando continúa:

> Demorarme en la producción fue tal vez distanciarme… Parafraseando una frase que leí hace tiempo: "… distanciarse de la embriaguez de la experiencia, que no es sino la experiencia de la embriaguez…". Fueron dos años intensos, en lo académico, en lo profesional, en lo personal, con una fuerte inversión de mi misma sobre mi misma y sobre mi trabajo, sobre mi presente, mi pasado y mi futuro, sobre mí hacer, sobre mi saber, sobre mis afectos (NG).

La escritura va modelando lo que se investiga y se concibe, siguiendo las pautas del género. Por esa razón, la apelación a este esquema cultural resuelve la ensambladura de un modo de analizar con el enfoque clínico —"una fuerte inversión de mi misma sobre mi misma"— y el requerimiento de centrar y situar la trayectoria de la formación — "mi trabajo, mi pasado, mi hacer, mi saber, mis afectos"— donde el posesivo señala esta ubicación al señalar la imposición institucional.

Las reglas del género también condicionan las operaciones discursivas que articulan la construcción de la identidad enunciativa cuando, el

---

(9) En las citas solo mencionamos por sus iniciales a los autores de las memorias. Estas fueron aprobadas en los años 2000, 2001 y 2002. En todas los casos respetamos los recursos gráficos —comillas, itálicas, puntos suspensivos— utilizados por los autores. Nosotros no señalamos ningún destacado para que el lector visualice los escritos en su literalidad. En la transcripción se mantiene la gramática del original.

ego memorialista de la segunda memoria, se adscribe a la comunidad discursiva al apelar a citas de investigaciones previas y a referencias de conceptos privilegiados por la teórica clínica:

> *Una imagen que —en permanente reelaboración—* se proyecta y extiende a nuestra representación en el campo del desarrollo laboral, en nuestro *posicionamiento* en cuanto profesionales en un campo de actuación pedagógica y, finalmente, en la esfera de nuestros deseos, afectos y sentimientos más profundos acerca de la formación y nuestro compromiso con ella, sustentando una *identidad profesional* que nunca cesa de cambiar. Al respecto Abraham (1987) se ocupa de resaltar y develar ese mundo interior de los enseñantes, procurando rescatarlos de la condena a una existencia abstracta y mistificada de quien todo lo que puede a costa de mantener oculta su verdadera personalidad, para exhibirlos y dar cuenta de ellos en su interioridad plena de expectativas, tensiones y ansiedades (PS).

"*Una imagen en permanente reelaboración*", "*posicionamiento*", "*identidad profesional*", el juego de las itálicas destaca las palabras que diseñan la conformación de un *ethos* que, a diferencia de la primera memoria, se legitima en la experiencia profesional. "Exhibir la verdadera personalidad", "dar cuenta de la interioridad" son sintagmas que, a su vez, intentan articular la imagen del sujeto y lo proveen de una estrategia de legitimación al precisar, en los problemas tratados por la teoría, las decisiones que toma: exhibirse, mostrarse, con "tensiones y ansiedades". En la tercera memoria, en cambio, se propone la resolución de un nuevo tipo de *ethos*. Esta vez, se erige un *ethos* autorizado por la teoría en la medida en que el sujeto opta por la auto-referencialidad:

> Iniciar la redacción de esta Memoria representa para mí una empresa que enfrenta a lo incierto e imprevisible. Más allá de cuan habituados estemos a la práctica de la escritura, hacer "memoria" supone mucho más que un simple acto de escritura. Implica reconstruir la experiencia vivida en un juego de creación que nos enfrenta una vez más a fenómenos propios de nuestra implicación psicoafectiva, existencial y profesional. Con la impronta de esta implicación, la Memoria que a continuación presento expresa el intento de recuperar mi trayectoria de formación en el tiempo que duró la Carrera de Formación de Formadores. A fin de alcanzar este cometido, me valdré de la elaboración de un "relato" que pretende dar cuenta del itinerario de formación que pude ir construyendo a partir de las múltiples mediaciones que la carrera me ofreció: los dispositivos empleados en el transcurso de Seminarios, Talleres y Experiencias, los docentes que ocuparon la posición de "formadores", las fuentes teóricas que me acompañaron en la producción de diferentes tipos de documentos, mis compañeros de carrera, especialmente aquellos que configuraron mi grupo de pertinencia y referencia y con quienes desde el inicio sellamos un acuerdo explícito de compromiso y camaradería (MA).

En esta presentación, las metáforas orientan la interpretación sobre el proceso de elaboración de la escritura. La "escritura como empresa", un lugar común, despliega los sentidos de incertidumbre, imprevisibilidad, esfuerzo, inversión de tiempo, necesidad de compensación que se entretejen con la tarea que implica, en la pedagogía clínica, "hacer memoria". Lo auto-referencial pone en escena la dificultad que representa reconstruir las propias experiencias, para poder así recuperar una trayectoria de formación e implicarse en esta práctica.

5. Segunda estrategia de incorporación: el yo memorialista justifica la razón de su escritura

La relación con el saber, centrado en el proceso que este implica para el sujeto, atraviesa la historia que relata cada una de estas memorias. Frente a esto cada sujeto focaliza en un tema el fundamento de lo que para él significa hacer memoria, retornar a sí mismo y escribir. La cuestión acá es, en términos de Swales, situar la investigación particular que se realiza tanto para fundamentar la posición teórica que se sustenta como para que los lectores de la comunidad académica lo comprendan. Dentro esta perspectiva, el tema planteado como objeto de reflexión de cada memorialista se presenta como un disparador a partir del que se despliegan los múltiples sentidos que se tratan de integrar. La evaluación, en una de ellas, se vincula con la finalidad del análisis a realizar pero, también, se la fundamenta como el principio que rige la propia exigencia del sujeto por implicarse y analizar:

> **Identificando mis propias necesidades**…
> Creo que elegí trabajar sobre el tema de la evaluación porque atraviesa mi historia en estos dos años de Carrera. Es por eso que identifiqué tres momentos fuertes en relación con esta temática: el inicio, el desarrollo y el cierre de la Carrera. Por eso es quizá la vivencia del grupo de reflexión los que actúo como disparador frente a esta problemática. **La evaluación actualiza historias; despierta miedos; moviliza "fantasmas"; genera ilusiones y desilusiones; otorga poder; nos conecta con el saber, con los otros, con nosotros mismos, todos procesos que se entretejen en la formación** (NG).

El enunciado "identificando mis propias necesidades" guía la interpretación en la medida en que el sujeto afirma su acción —reconoce su meta—, justifica la elección del tema al vincularlo con la dimensión personal —"creo… la evaluación atraviesa mi historia"—, y fija los sentidos que le otorga —"la evaluación actualiza historias, despierta miedos, otorga poder"—. La evaluación, además, orienta la práctica de la escritura, en tanto esta última permite la "evaluación" de la manera de trabajar del

sujeto. De este modo, los sentidos acordados al término —miedo, ilusión, desilusión— articulan el objeto de análisis y la mirada teórica con el compromiso con el saber y dan forma a una de las finalidades que rige al género: "escribir un tema para ser evaluado", "escribir por una exigencia institucional asociada a la entrega de un diploma".

El tema de la identidad es lo que se desarrolla en la segunda memoria. Al comenzar su reflexión sobre la identidad, el memorialista destaca el postulado teórico que requiere a los sujetos implicados en la formación la práctica por descentrarse y romper con prácticas, discursos, saberes preconstruidos para poder así aceptar otros:

> Fui transitando distintos espacios de formación que exigieron de cada uno de nosotros descentrarnos de ciertas prácticas y discursos, que asumidos como propios, tomados así como un *a priori*, se comprometían con el sostenimiento de nuestra propia subjetividad, para llegar a aceptar al Otro, en su voz, en sus posicionamientos. Como bien afirma A. M. Fernández (2001), pasar de los *pactos y juramentaciones* (donde se juegan nuestros miedos, angustias y fantasmas) al consenso y al contrato, como forma de abandono de todo etnocentrismo, para generar dinámicas que permitan avanzar en el desarrollo de nuestras capacidades en el proceso de formación (PS).

El uso de los infinitivos —"pasar", "generar", "avanzar"— señalan el movimiento reflexivo que representa para el sujeto el hecho de cuestionar y, tal vez, abandonar los conocimientos previos, considerados muchas veces consolidados, para así poder construir un nuevo contrato con el saber y un nuevo modo de operar, basados en la apropiación de la teoría que estipula un permanente análisis sobre la propia identidad:

> Se trató, sin duda, de un *trabajo de descentración* (Enríquez, 2002), que resultó fundamental en el trabajo de formación, en la medida en que permitió ampliar las formas de pensamiento, expandiendo los límites que impone nuestra cultura, historia y grupo de pertenencia, a partir del cuestionamiento de nuestro propio modo de pensar, revisando supuestos (y prejuicios) y abriéndonos a la comprensión y aceptación de otros modos de pensar, incluso transformando los propios de uno, esto es, poner entre paréntesis aspectos que hacen a lo complejo de nuestra identidad profesional. Esto requirió compromiso y un fuerte *trabajo de formación personal* en cada uno de nosotros, constituyendo este énfasis en la indagación sobre la persona, con sus componentes conscientes e inconscientes, un rasgo central de la propuesta de la Carrera de Especialización en Formación de Formadores (PS).

El análisis ubicado en la propia formación —"un fuerte trabajo de formación personal"— y en el proceso de reflexión de la propia identidad, definido como un *trabajo de descentración* que permite abrirse e incor-

porar nuevas maneras de pensar y actuar, destaca uno de los sentidos teóricos de la pedagogía clínica que el sujeto de esta memoria asume en tanto expone su esfuerzo por quebrar ciertos conceptos y traer otros nuevos. Sin embargo, la búsqueda y la necesidad por desmontar la propia identidad son desplegadas por un sujeto que las enuncia en 1º persona del plural y no en 1º persona del singular. Allí el discurso advierte la tensión entre el "yo" y el "nosotros", en la medida en que el ego memorialista necesita legitimarse en el plural para poder apoyarse en una imagen compartida. Esta tensión muestra así la dificultad que implica escribir sobre la propia identidad en un discurso adscripto a un cuerpo teórico pero que, fundamentalmente, debe ser acreditado y debe ser público.

Discurso y experiencia conforman el tema de la tercera memoria. En ella el sentido otorgado al relato —a la narración, al discurso—, en tanto se lo piensa como proveedor de un efecto regulador, enmarca los sentidos otorgados a la propia experiencia entre los que se privilegia la relación del sujeto con el saber:

> La construcción de este relato se organiza en torno a la consideración de un aspecto de la experiencia vivida y representada que, desde mi perspectiva actual de la formación, ejerce un efecto regulador de los movimientos afectivos, cognitivos y sociales que suelen desencadenarse en el sujeto mismo de la formación. Me refiero a la "relación con el saber" que se actualiza y se recrea en el acontecer mismo de aquellos sucesos que dejan improntas significativas en la propia identidad personal. Retomo en este punto dos citas que anticipan algunas cuestiones del hilo conductor que enlaza las evocaciones que constituyeron la materia prima de este relato. Ellas expresan con fidelidad el significado que para mí tuvo el paso por la Carrera de Formación de Formadores:
>
> > *"…la relación con el saber de un sujeto es un proceso de producción de saber para pensar y actuar. Un proceso que pone en juego al sujeto que desea en dimensiones conscientes e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Un sujeto que no sólo está sujeto sino que es autor de su propio saber…" (Blanchard Lavilla, C; 1996, pág, 24).*
> >
> > *"…nuestra relación con el saber se teje y transforma con la vida misma (…) quiero llamar la atención de ustedes sobre el hecho que en las corrientes comunes de la vida hay momentos fuertes que llaman a la relación con el saber de cada uno. Entre estos momentos fuertes, un momento pacífico es el tiempo de la formación (…) la persona en formación evoluciona, a veces, se dice que transforma sus representaciones; pero esto va más allá, percibe, siente y experimenta de manera diferente, transforma su relación con las cosas escritas, con las cosas ocultas…" (Beillerot, J; 1996, pág, 115)* (MA).

Dos citas, el uso de la itálica, la sangría, las comillas, los mecanismos de conceptualización y categorización son las estrategias empleadas para

legitimar este escrito y formular las búsquedas que lo han guiado: el saber concebido como un proceso de producción a cargo del sujeto y la relación con el saber como un momento fuerte del proceso de formación. Estos recursos señalan, esta vez, el contrato discursivo con la teórica clínica, expandido por un sujeto que se marca en su enunciación —"desde mi perspectiva", "me refiero", "retomo"— y que inscribe y se reapropia del otro —el autor citado— para ir construyéndose como el autor citante.

6. Tercera estrategia de incorporación: El yo memorialista y la formulación de la teoría

La delimitación del marco teórico, en esta disciplina de la formación, se vincula con la construcción del conocimiento y con la elaboración de un saber en procuración que implica considerar lo que un sujeto percibe y privilegia. Es, también, una búsqueda que requiere, necesariamente, de una reflexión fundamentada, de una articulación estrecha con la temática y con la experiencia profesional del sujeto implicado en la formación. En estas memorias, el vínculo teoría-práctica, dimensión personal e implicación, orientan la elaboración de la matriz teórica de cada memorialista erigida en la retoma de otros discursos —textos y citas— pero explícitamente presentada como fundamento de su identidad enunciativa. Esto se comprueba en la primera memoria donde el sujeto presenta el proceso de "búsqueda de la teoría":

> Buscando en la teoría…
> Quizá sería el momento de establecer desde qué marco teórico voy a abordar el tema de la evaluación. Voy a partir de las ideas de Barbier, quien habla del acto de evaluación como un gesto mental, como discurso y como acto de trabajo. **"Trabajar en el mundo de evaluación siempre es trabajar en el mundo de las imágenes, de las representaciones. Estamos en el lenguaje de los indicios, de los indicadores, de las representaciones, de los juicios, pero no de lo real. Siempre es un segundo grado**. Acto en relación al cual, las prácticas sociales han elaborado representaciones que se polarizan en torno a significados negativos de control, de represión, de sanción, de selección; y significados positivos relacionados a los avances, progresos, logros, cambios. Acto en el cual se mezclan representaciones sobre lo que es real y sobre lo que es deseable. Acto que puede ser solitario o cooperativo (NG).

La teoría se indaga de modo tal que, en el momento del encuentro, brinda al investigador la manera de analizar objetos y experiencias y, en el caso concreto de esta memoria, los sentidos que se le dan a la evaluación y a su relación con la formación. Por eso este memorialista no solo cita a otros sino que, frente a la necesidad de buscarse a sí mismo como

otro —el que se fue en el pasado, el que se fue previamente—, se inscribe tanto en su manera de citar como en la referencia que realiza de su propio diario personal:

> Releo en mi diario las repuestas a la primera evaluación solicitada y descubro la *coincidencia entre mis expectativas y necesidades… Vislumbro la tensión entre autonomía y autoridad/ poder. Comienzo a preguntarme por la imagen de mi misma como formador; por la imagen que los otros tienen de mí. Adhiero a la idea de la formación como un proceso para sí, que requiere de la intermediación. Percibo la importancia de la reflexión, la sistematización y la comunicación en este trayecto que comienza.* Y advierto, recién un poco más adelante, mi "enamoramiento" inicial con la propuesta (NG).

"Releo", "percibo", "advierto". El sujeto se implica en lo que lee y en lo escribe, en el tema que es su objeto de análisis y su necesidad, pero también, sobre el que señala su enamoramiento. Despliega, entonces, en ese compromiso afectivo el fundamento de la teoría clínica y, allí, inscribe tanto su hacer —su práctica analítica— como los sentidos que le otorga a aquello que busca como conocimiento:

> La evaluación me lleva necesariamente a preguntarme ¿en qué contexto de formación me encuentro? En la formación la evaluación adquiere el carácter de herramienta pedagógica para transformar al otro. Se actúa sobre actitudes… La evaluación de la formación me ubica como sujeto frente a una realidad, el proyecto de formación, al que le he de conferir un valor. La evaluación desde la formación convierte a la evaluación misma en objeto, al que he de conferir un valor, a partir de la transformación operada en mi misma por la formación (NG)

El sujeto posiciona su mirada junto con el objeto de modo tal que el sentido emerge en la reciprocidad, en ida y vuelta. La evaluación "en", "de", "desde" la formación lo ubica "frente a la realidad" y señala no solo su localización en un espacio, a través del juego de proposiciones, sino su ubicación en la teoría, en el campo disciplinario a partir del ejercicio de su percepción y la búsqueda de indicios: la evaluación es lo que este sujeto ha interiorizado. Esta "incorporación" del marco teórico, entendido como las representaciones sociales y el sistema de saberes teóricos que un sujeto integra, también rige la segunda memoria:

> Hubo también acciones que, en complementariedad y retroalimentación con lo grupal, requirieron del esfuerzo y el ejercicio individual, donde la lectura y la escritura apelaron a la *indagación reflexiva* sobre distintos aspectos y componentes conceptuales y prácticos del campo de la formación. Así surgieron las propuestas de variadas y heterogéneas lecturas expuestas en los seminarios, que permiten evocar y dialogar con otras lec-

> turas y voces de nuestro "patrimonio bibliográfico" personal, la necesidad de revisarlas junto con el cuestionamiento a nuestra forma "canonizada" de leer, para confirmarlas rechazarlas o modificarlas. Y este enfrentamiento con la *escritura*, esa tensión frente a la hoja que espera ser marcada y el suspenso de un fluir de ideas que aguardan ser ordenadas por el lenguaje, material que fluye son dejarse capturar totalmente. De este modo, monografías, informes, registros, apuntes, resúmenes y memoria, fueron producidos, en distintos momentos de la Carrera, no sin debate, exponiendo en algún punto de la formación la tensión que se da entre *la intimidad del yo* —como sujeto formado y, al mismo tiempo, en proceso de formación— que escribe y la *exposición pública*, imborrable y permanente de lo escrito, en aras de los requerimientos y finalidades que la institución establece e impone (PS).

El sujeto, en esta oportunidad, señala el proceso que ha realizado —la *indagación reflexiva*— y los elementos que lo han tensionado —"este enfrentamiento con la *escritura"*— para poder enmarcar el trabajo de análisis desarrollado a partir de una actitud —el sondeo, la exploración—. La incorporación del marco teórico señala, esta vez, los intentos por solucionar las dificultades y los límites que emergen frente a la demanda que implica escribir sobre la propia identidad —la intimidad del yo— y la exposición pública de la memoria como género — escribir para hacer pública la intimidad del yo—:

> La memoria que aquí cobra cuerpo —en el cuerpo de la escritura— es el producto de una preocupación personal que manifestándose desde el comienzo de la carrera fue afirmándose a medida que iba atravesando los distintos espacios de formación que se proponían y donde el *momento de escritura* —de modo individual o colectivo— aparecía con ineludible expresión bifronte: como un requisito institucional que diera cuenta de la apropiación de conocimientos y saberes y, al mismo tiempo, como invitación y posibilidad de poner en juego a través del *trabajo de escritura* un discurso que expusiera y expresara nuestro "Tono personal", ese *plus* expresivo e íntimo, ligado al deseo de formar, a nuestra relación con el saber, a la creación en la particular manera de tratar los diversos tópicos que con insistencia y energía repercutían en lo profundo de uno, imponiéndose por sobre otros, su particular enfoque y forma de apreciarlos y tratarlos En conclusión, interrogar sobre la dimensión formativa de la escritura, haciendo eje en ésta como significante del proceso de formación personal. La dimensión formativa de la escritura hace jugar una particular relación con el saber y como afirma J. Beillerot (1998) vincula al sujeto en formación con la propia necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle sentido propio. Al respecto, la escritura en cuanto relación con el saber "se convierte entonces en la *creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real"* (PS).

La memoria, representada con la metáfora del cuerpo, extiende una reflexión que engarza el problema de la identidad de un sujeto, que analiza su trabajo de escritura, regido en la tensión entre lo colectivo —la escena de la escritura de posgrado, la exigencia por la exposición de conocimientos y la imposición de la acreditación—, y lo individual, el tono personal, ese "*plus* expresivo e íntimo" ligado al saber y al deseo. El texto, entonces, se vuelve reflexivo sobre su enunciación y abre su fecundidad, como cuando Roland Barthes, nos dice en *El grano de la voz*, que en ciencias humanas son sólo fecundas aquellas que piensan al mismo tiempo en su objeto y en su propio lenguaje. Por eso el sujeto memorialista se interroga sobre la dimensión formativa de la escritura, vinculada con su necesidad de analizar la situación, su posición, su práctica y su historia para poder darles un sentido propio, y afirma que la escritura, en cuanto relación con el saber, "se convierte en la *creación permanente del saber sobre sí mismo y sobre lo real"* donde la cita de Beillerot fundamenta teóricamente la articulación entre identidad y escritura.

También la práctica de la escritura, definida como "el acto de escritura", condensa los sentidos del marco teórico que sustenta la tercera memoria. Saber y escribir o, en otras palabras, saber escribir un saber, enmarca la enunciación de un sujeto que procura narrar su experiencia:

> Con estas primeras ideas inicio la elaboración de mi Memoria. Probablemente porque en ellas encuentro el sentido que pretendo dar a este "acto de escritura". La reconstrucción actual de este itinerario enlaza una trama de significados que hablan de mi "relación con el saber", del modo como esta relación fue modificando el vínculo con "lo sabido". Esta es la perspectiva que intento sostener en tanto "autor" de esta narración que me toma por protagonista… procuro narrar la dinámica de un "suceder"… pero que recupera centralmente el transcurrir de un tiempo personal y subjetivo que habla de mi propio itinerario de formación (MA).

La Memoria, acto de escritura y narración, se sostiene en las reglas del género, en las pautas para ella diseñadas y que la conforman como una institución de habla que la fusiona como texto con la situación en la que es producida:

> En cada caso, el relato incorpora material proveniente de diferentes fuentes: extractos de mi diario personal, referencias teóricas que acompañan el trabajo de reflexión y análisis de lo vivido, devoluciones realizadas por quienes ocuparon la posición de formadores, trabajos individuales y grupales que muestran el avance en una línea de interés que venía desarrollando desde mi trayectoria previa de formación. Mi intención es que la apelación a estas fuentes y referencias testimonien, con toda la fidelidad que permite el paso del tiempo, el camino entonces transitado. En esta perspectiva, procuraré que esta memoria sea:

> *…una forma de expresión del pensamiento del autor…*
> *…un acto de comunicación para otros (que) combina la reflexión sobre sí mismo y una aproximación clínica a un problema o campo…*
> *...un escrito comunicable (…) el aspecto visible, casi material de la reflexión (…) una herramienta para registrar y mantener esta exigencia: (que) su producción sume continuamente al autor en un trabajo sobre su pensamiento…*
> *...una práctica de formación (Souto. Documento para pautar el trabajo final de memoria profesional. Carrera de Formación de Formadores)* (MA).

Cara y contracara, en el momento en que se reflexiona sobre la escritura se vuelve sobre la teoría que sustenta el saber. Allí el género habla, como un enorme dispositivo, pedagógico, discursivo a través del cual un sujeto emite su palabra.

Breve conclusión

En este recorrido, los sujetos de la memoria trajeron a nosotros un recuerdo, aquel que dice que el plural siempre habita el lenguaje y que el pasaje del enunciado a la enunciación implica el acto más reflexivo que se puede ejercer sobre el discurso. Estos discursos tratan sobre esto. El momento en que se deja de lado el contenido, lo dicho, lo gregario para intentar ahondar en la propia ubicación, en la posición que se tiene como sujeto para poder garantizar la forma enunciativa en la referenciación. Verón en su texto sobre Barthes nos dice que toda enunciación requiere recolocar el lugar que le damos al conocimiento. Para él, el conocimiento nunca puede identificarse como propiedad de un discurso porque es, esencialmente, un efecto de sentido que es reconocido y comprendido por otro discurso y por otro sujeto. El conocimiento, para Verón, para Barthes, se realiza en la retoma interdiscursiva y en el sutil entramado de la enunciación. Allí está para ambos el contrato específico de la ciencia. En esta retoma que hago de sus textos me ubico frente a estas memorias ya que comprobamos que la imagen del sujeto, el saber y la teoría que extienden, muestran la difícil tarea de su construcción por una escritura que busca efectuar sentidos legítimos y que refieran conocimiento.

En el *corpus* que analizamos, se señala la articulación entre sujeción e incorporación de representaciones sociales, modos de decir, enunciados en la medida en que se registra la incidencia de una específica cultura académica que cuenta con un paradigma teórico, una determinada manera de concebir el trabajo analítico y profesional y una serie de pautas que regulan la memoria profesional como género. Por eso las memorias señalan el proceso que ellas despliegan: el trabajo sobre la enunciación, la acción por desmontar la posición frágil de un sujeto que busca ahon-

dar en su pasión referencial —aquello que caracteriza al contrato de las ciencia humanas— para así poder comprender los objetos que se describen, la mirada que sobre ellos se posa, la apropiación que se realiza para decir "yo sé", "yo pienso", "yo comprendo".

Referencias Bibliográficas

Barthes, R (1983) *El grano de la voz*. Buenos Aires: Siglo XXI
Barthes, R (2003a) *Cómo vivir juntos*. Buenos Aires: Siglo XXI
Barthes, R (2003b) *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós
Charaudeau, P y D Maingueneau (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
Dominicé, P (1994), *L'Histoire de vie comme porcessus de formation*. París: Editions L'Harmattan.
Guigue-Durning, M (1995) Les memoires en formation. Entre engagement professionel et construction de savoir. París: Editions L'Harmattan.
Jobert, G (1989) *Histoires de vie*. París: Editions L'Harmattan.
Lainé, A (1998) Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'historie de vie en formation. París: Desclée de Boruwer.
Maingueneau, D (1987), Nouvelles tendences en analyse du discours, Hachette, Paris.
———————— (1997) *L'analyse du discours*. París: Hachette.
———————— (2004) "Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? Revista Discurso.org, Año 3, Nº 5.
Pineau, G (coord.) (1992) *Methodologie des histories de vie en formation de formateurs*. París: Peuple et Cultura et Education Permanente, editeurs.
Robin, R (1989) Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo. Buenos Aires: UBA-CBC, Cuadernos de Posgrado.
Sabino, Carlos (1994) *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Ed. Panapo.
Souto, M (dir.) (1999) *Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
Souto, M (2002) "Documento para pautar el trabajo final de memoria profesional. Carrera de Formación de Formadores", FFyL, UBA.
Verón, Eliseo (1999), *Efectos de agenda,* Buenos Aires: Gedisa.
Zabala, M.A (1991), Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: PPU Universitas-11.

La tesis de posgrado en ciencias "duras" desde una perspectiva sistémico-funcional

Ann Montemayor-Borsinger

Instituto Balseiro, Universidad Nacional de Cuyo - CNEA

1. Introducción

En este trabajo se desarrolla un análisis lingüístico sistémico-funcional de un corpus de tesis doctorales en física. La tipificación de textos presenta dificultades. Esto ha sido señalado desde distintas corrientes lingüísticas, y es una reflexión particularmente válida en el caso de las tesis de posgrado debido a su complejidad. Ya en los años treinta Bakhtin veía el discurso como un conflicto dialéctico entre dos fuerzas: fuerzas centrípetas que buscan prototipos por medio de la centralización y la unificación de significados, y fuerzas centrífugas que fragmentan y estratifican estos prototipos, provocando la diversificación.

El corpus considerado aquí consta de dieciséis tesis que representan el 10% de las presentadas y aceptadas en la última década en el Instituto Balseiro, UNCuyo. El enfoque se centra en la búsqueda de prototipos, sin olvidar nunca las fuerzas centrífugas que los fragmentan y son parte de la renovación de la lengua. El objetivo del análisis es estudiar y caracterizar este género académico a distintos niveles siguiendo una perspectiva sistémico-funcional que hace hincapié en los sistemas de opciones que existen en la lengua. Es parte de un proyecto de investigación más amplio dedicado a la escritura y producción de conocimiento en posgrado (Arnoux et al., 2004).

Halliday (1982), desde una perspectiva socio-semántica del discurso, considera que un texto es producto de su contexto de cultura y de su contexto de situación. Estos contextos influyen en cómo se configuran los distintos significados que forman textos y cómo se realizan a nivel del léxico y de la gramática. La relación entre el contexto y los significados presentes en textos es probabilística, dinámica y reversible, donde contextos repercuten en textos y textos revelan contextos. Esta relación probabilística y dinámica entre lenguaje y contexto social, que constituye la esencia de una visión lingüística sistémica-funcional, es particularmente fecunda para explorar textos y entender cómo se originan. Un conocimiento del contexto nos permite hacer predicciones sobre aspectos léxi-

co-gramaticales de un texto y recíprocamente, un análisis léxico-gramatical permite entender mejor el contexto de producción de un texto.

En este trabajo se exploran estos distintos niveles para proponer una caracterización de la tesis en física. Se comienza por los niveles extra-lingüísticos de contexto de cultura y de situación, para luego discutir caracterizaciones propiamente lingüísticas tanto semántico-discursivas (Martín, 1992) relativas a la función y organización general de la tesis, cómo léxico-gramaticales. Dada la amplitud y complejidad de la tesis, se enfoca el análisis en sus primeras y últimas partes.

2. Consideraciones extra-lingüísticas

2.1. Contexto de cultura

El enfoque lingüístico sistémico-funcional considera un texto como una de tantas expresiones posibles dentro de un contexto de cultura que engloba un contexto más particular, el de situación. El contexto de cultura de la tesis doctoral se puede ver en términos muy generales como "las condiciones externas, sociales, económicas e intelectuales" de las cuales ha hablado Kuhn (1971) para el desarrollo de las ciencias en un mundo crecientemente globalizado. En términos más precisos, es el producto de una actividad teórica enmarcada institucionalmente en el ámbito académico. El doctorando en física pertenece a una comunidad discursiva muy internacionalizada ya que la tesis podrá ser presentada "cuando, además de haber cumplimentado los requisitos formales de la Carrera del Doctorado, el doctorando acredite que al menos UN (1) trabajo de investigación sobre el tema de la Tesis ha sido publicado o aceptado para publicación en una revista internacional con referato, o pueda acreditar un reconocimiento equivalente" (Instituto Balseiro, Autoevaluación Coneau 2005:16). Los artículos de investigación constituyen instancias fundamentales de práctica previa a la escritura de tesis. De hecho, el 95% de las tesis presentadas en el Instituto Balseiro entre 1995 y 2000 acreditaron 3 o más trabajos publicados y el 67% acreditaron 5 o más trabajos publicados (Autoevaluación Coneau 2005). Estos trabajos se publican en inglés en revistas de la American Physical Society y la European Physical Society, mientras que la tesis se escribe en español. El presente corpus incluye la primera y única tesis aceptada en inglés en el Instituto Balseiro. En este caso el Consejo Académico (CA) tomó en consideración "que el director de la tesis no habla castellano y que este aspecto no estaba reglamentado" (Res. CA 07/09/2001), pero resaltó la importancia de conservar el idioma español ya que el Instituto Balseiro es una universidad nacional y que la tesis es un documento público. Se decidió incluir esta

tesis en el corpus porque resultó interesante comprobar que a todo nivel se observan similitudes con las escritas en español, más allá de las diferencias de idioma.

2.2. Contexto de situación

La lingüística sistémico-funcional distingue tres variables relevantes del contexto de situación, las de Campo (qué está pasando), Tenor (quiénes interactúan), y Modo/Medio[1] (qué rol juega el lenguaje). La influencia combinada de estas tres variables repercutan en el registro de un texto (Halliday 1982: 44). Sus características específicas se detallan a continuación para el presente corpus.

2.2.1. Campo

Campo se refiere a sobre qué se está escribiendo. Las tesis aquí discutidas construyen modelos de experiencia del mundo y transmiten una imagen de la realidad desde el punto de vista de las ciencias duras, más particularmente de la física teórica y experimental. El discurso científico resultante está en proceso constante de creación de nuevos conceptos por medio de los procesos léxicos y gramaticales que buscan codificar esta representación de la naturaleza. Estas prácticas epistémicas de creación y construcción del conocimiento se hacen por varios medios, uno de los cuales es lo que la sistémica-funcional llama "metáforas gramaticales" que ayudan a cambiar lo que originalmente eran narraciones descriptivas en cadenas de argumentación. O sea, para tomar un ejemplo muy sencillo, en vez de decir algo como:

> "abrimos la ventana y entró una corriente de aire frío",

se puede formular este mismo evento no como los dos sucesos de abrir (ventana) y entrar (aire frío), sino como entidades nominalizadas abstractas en relación de causa-efecto. Una posible reformulación podría ser:

---

(1) Halliday habla por un lado de "Tenor, Field and Mode" para hablar de las tres variables de registro. Por otro lado habla de "Mood" cuando discute la cláusula como intercambio. "Mood" es el núcleo "sujeto-verbo".

Traducidos al español, Mode puede ser traducido como medio o modo. Mood sería estrictamente "humor" en el sentido de carácter, temple o modo. En las traducciones que he visto de Halliday, como por ejemplo *El lenguaje como semiótica social* (FCE, 1982:188-189), se traduce tanto Mode como Mood por Modo, lo que lleva a serias confusiones. Para evitar estas confusiones, cuando se habla de Campo, Tenor y Modo, hablaré de Campo, Tenor y "Modo/Medio", mientras que para Mood sugiero el vocablo "Modo/Temple".

> "el contacto entre las masas de gases a distintas temperaturas produjo inestabilidades y turbulencias en el fluido".

Lo importante de este segundo tipo de formulación característico del Campo de la tesis doctoral es que permite los desarrollos analíticos indispensables a la función de intercambio y creación de conocimiento que implica esta clase de texto.

2.2.2. Tenor

Tenor se refiere a los participantes, sus roles, y cómo se relacionan entre sí. La tesis es la comunicación de una persona dirigiéndose a un grupo, el tesista a un grupo de investigadores de trayectoria y experiencia. Las pautas del sistema de evaluación final reflejan lo que se considera un aporte significativo en determinado campo de la física, producido en un contexto social y en un momento histórico definido. Es una situación asimétrica en cuanto al rol social de los interactuantes, ya que el grupo de "expertos" tiene ascendencia sobre el tesista. Esta relación de desigualdad implica un registro altamente formal por medio del cual el doctorando expone los resultados de un trabajo de investigación de varios años —el tiempo estimado por organizaciones oficiales que otorgan becas para realizar este trabajo es del orden de 4 años— a su comunidad científica, intentando convencerla sobre su valor y originalidad. La tesis es un texto cuidadosamente elaborado que emplea medios retóricos tanto para argumentar sobre la validez y originalidad de los resultados, como para señalar sus límites a fines de prevenir eventuales objeciones.

2.2.3. Modo/Medio

Modo/Medio se refiere al medio de comunicación elegido. La tesis utiliza un Modo/Medio gráfico de largo proceso de maduración que presupone una gran cantidad de conocimiento compartido entre el escritor y sus lectores. El lenguaje de la tesis es plenamente "constitutivo" ya que comprende toda la información necesaria para el círculo de científicos al cual está dirigida.

3. Consideraciones lingüísticas

3.1. Organización de la tesis doctoral a nivel semántico-discursivo

La especificidad de contenido (Campo), formalidad argumentativa (Tenor) y organizativa (Modo/Medio) de la tesis determinan una serie de

características a nivel lingüístico. Una característica de la tesis doctoral es su división en partes con muchos componentes de apoyo. Este tipo de estructuración se ve en la organización compleja de los índices de las tesis. Un ejemplo se muestra a continuación, donde sólo figuran los títulos y sub-títulos principales —cada subtítulo a su vez contiene de tres a cinco partes más que, por razones de espacio, se muestran únicamente para el capítulo 3:

Título: Estudio comparativo de inestabilidades magnéticas en compuestos de cerio
Índice general
Resumen
Abstract(2)
Lista de símbolos y abreviaturas más empleados
1. **Introducción**
   1.1. El cerio, sus compuestos y aleaciones
   1.2. Modelos para impurezas
   1.3. Modelos para redes periódicas
   1.4. Clasificación fenomenológica de los diagramas de fases magnéticas de sistemas en base a Ce
   1.5. Plan de tesis
2. **Técnicas experimentales**
   2.1. Medición del calor específico
   2.2. Medición de la resistividad eléctrica
   2.3. Mediciones de susceptibilidad y magnetización
   2.4. Preparación y caracterización de las muestras
3. **El sistema cúbico CeIn3–xSnx**
   3.1. Resultados
      3.1.1. Preparación y caracterización de las muestras
      3.1.2. Susceptibilidad magnética
      3.1.3. Calor específico
      3.1.4. Resistividad eléctrica
      3.1.5. Evidencia de un comportamiento tipo NFL en el $CeIn_{3-x}Sn_x$: mediciones a muy bajas temperaturas
   3.2. Discusión
      3.2.1. Evolución de TK(x): cálculo de la entropía
      3.2.2. Las transiciones magnéticas en TN y TI
      3.2.3. Diagrama de fases magnéticas del $CeIn_{3-x}Sn_x$ para x = 1: ejemplo de sistema Tipo I
      3.2.4. Comportamiento del $CeIn_{3-x}Sn_x$ para x> 1
   3.3. Resumen y Conclusiones
4. **El sistema tetragonal $Ce(Cu_xRh_{1-x})2Si2$**
   4.1. Resultados

(2) En todas las tesis hay un resumen en español y un "abstract" en inglés.

4.2. Discusión
4.3. Resumen y Conclusiones
5. **El sistema hexagonal $CePd_{2-x}Ni_xAl3$**
5.1. Resultados
5.2. Discusión
5.3. Resumen y Conclusiones
6. **Discusión general y Conclusiones**
6.1. Los diagramas de fases de los sistemas estudiados
6.2. Conclusiones
Agradecimientos
Trabajos Publicados(3)

Se puede distinguir que el tipo principal de estructuración de la parte central en tesis de física toma la forma de una reformulación ampliada del orden de tres o más artículos de investigación previamente publicados en revistas internacionales con el director de tesis. Es allí donde se elabora la construcción de modelos, su análisis y la discusión de los resultados obtenidos. Esto se refleja en la organización del índice. En el ejemplo anterior, los capítulos 3, 4 y 5 que reformulan publicaciones previas tienen la forma recurrente de Resultados, Discusión y Resumen y Conclusiones.

Estudios relacionados con la parte central (Montemayor-Borsinger, 2001, 2005a, 2005b) indican un uso creciente de grupos nominales complejos para comunicar y discutir los resultados obtenidos a medida que el doctorando va avanzando en su producción original y va publicando en revistas internacionales. El doctorando, al utilizar recursos lexicogramaticales que le permite presentar hipótesis y resultados de su trabajo como entidades "existentes" que "son" o que "hacen cosas", da a su discurso otro peso dentro de la argumentación científica. En particular, a medida que va avanzando en la tesis, compone grupos nominales de tal manera que su evaluación personal se incluye en los paradigmas de su comunidad de investigación. Un estudio más detallado de esta parte está en curso y parcialmente contenido en Montemayor-Borsinger (en prensa). En lo que sigue se examina cómo empiezan y cómo terminan las tesis del corpus.

3.2. Organización de las partes iniciales y finales de la tesis

Esta sección estudia algunas manifestaciones lingüísticas de las distintas funciones que tienen las partes iniciales y finales de las tesis del

(3) Todas las tesis incluyen al final los artículos de investigación publicados o aceptados para publicación en revistas internacionales.

corpus. La función de la introducción es establecer la importancia del tema a investigar y las motivaciones por las cuales se ha desarrollado, para luego hacer una revisión amplia del estado de la cuestión y presentar el plan de la tesis. La tesis se inscribe a menudo en diferentes corrientes de investigación, razón por la cual puede contener revisiones de los distintos enfoques que se proponen explorar en el trabajo de investigación.

Por otra parte la función de la conclusión es demostrar que se ha logrado una nueva puesta a punto del "estado de la cuestión". Por ello hace una síntesis argumentativa del trabajo y destaca los resultados obtenidos. A menudo señala la necesidad de seguir investigando el tema, a partir de la puesta a punto que se acaba de lograr. Suele también mostrar los límites de lo alcanzado, al circunscribirlo al entorno del campo de investigación propio de la tesis.

Examinaremos cómo estas distintas funciones se formulan en primeros y últimos párrafos.

3.2.1. Formulaciones encontradas en los primeros párrafos de la tesis

El patrón que usualmente se encuentra puede caracterizarse como sigue, tomando como ejemplo cinco de las tesis del corpus. La primera oración establece el contexto general del estudio y su relevancia. Los ejemplos C, D y E usan además referencias temporales como recurso adicional para realzar la relevancia del tema y su desarrollo constante. En la segunda oración se presentan las motivaciones para el estudio:

> Ejemplo A
>
> (1) Los principios de simetría juegan un rol fundamental en la construcción de modelos y teorías físicas. (2) Además de la razón estética que nos hace preferir una descripción de los fenómenos que tenga un alto grado de simetría, existen otras razones de índole práctica que nos impulsan en ese mismo sentido. (Fosco C. 1992, *Invariancia de Calibre y consistencia Cuántica*)

> Ejemplo B
>
> (1) Las redes de junturas Josephson (RJJ) son configuraciones de islas superconductoras débilmente acopladas en una, dos o tres dimensiones. (2) Las RJJ muestran un comportamiento dinámico tan rico y con tanta física involucrada que son un fascinante objeto de estudio. Sirven además de

sistema modelo para muchos problemas físicos. (Shalom D., 2005 *Dinámica de vórtices en redes de junturas Josephson*)

Ejemplo C

(1) Desde su descubrimiento por Bednorz y Müller en 1986 [1] la superconductividad de alta temperatura crítica representó un desafío que fue aceptado con un gran entusiasmo inicial por la comunidad física. (2) A esta altura se ha reunido un gran cúmulo de trabajo experimental. Recién ahora se cuenta con información fidedigna y reproducible sobre algunas cuestiones fundamentales y se ha logrado sistematizar en parte los datos. (Ventura C., 1993 *Modelo Mixto de Fermiones y Bosones para Superconductores de Alta* T_c).

Ejemplo D

(1) El reto de la física del estado sólido durante el pasado siglo XX, y una de sus metas en la actualidad, ha sido la "búsqueda de nuevos estados de la materia". (2) Sin dejar de reconocer la motivación que representa la comprensión de los principios físicos básicos, hay que reconocer la motivación que adquiere la utilización de estas innovaciones en la vida cotidiana. (Pedrazzini P., 2003 *Estudio comparativo de inestabilidades magnéticas en compuestos de cerio*).

Ejemplo E

(1) Los óxidos de metales de transición han atraído desde varias décadas la atención de los científicos dedicados a la física del estado sólido. (2) Esto se debe a las muy diversas propiedades que se pueden observar en estos tóxicos, entre los que se pueden encontrar compuestos ferroeléctricos, ferromagnéticos, antiferromagnéticos, superconductores, metálicos, aislantes [1]. (Niebieskikwiat D., 2003 *Separación de Fases Electrónicas en* $Pr_{1-x}(Ca,Sr)_xMnO_{3-\delta}$ *y Magnetorresistencia Túnel en* Sr_2FeMoO_6).

A partir de la tercera oración el campo de investigación se va precisando y se resalta en más detalle su interés teórico y práctico:

Ejemplo A

(3) Primero, la cuestión técnica de que es más sencillo el cálculo con modelos matemáticos que posean simetrías .... (4) Segundo, existe la razón más fundamental de que los hechos experimentales concuerdan sorprendentemente bien con varias teorías físicas basadas en principios de simetría. (5) Quizá el ejemplo más exitoso de la aplicación de un principio de simetría para diseñar una teoría física lo constituyen las así llamadas "Teorías de Calibre". (*Invariancia de Calibre y consistencia Cuántica*).

Ejemplo B

(3) Bajo ciertas condiciones son una realización física del modelo de espines acoplados a primeros vecinos denominado modelo bidimensional XY. (4) Hay varios motivos para estudiar sistemas bidimensionales (2D). (5) Desde el punto de vista práctico, existen muchos fenómenos íntimamente relacionados con la física 2D [1,2]... (6) Desde el punto de vista teórico, comparados con el caso tridimensional (3D), los sistemas 2D comparten algunas similitudes, por ejemplo en cuanto al comportamiento crítico, pero son más fáciles de tratar matemáticamente, dado que tienen una topología más simple. (*Dinámica de vórtices en redes de juntaras Josephson*)

Ejemplo C

(3) Desde el punto de vista teórico el entusiasmo inicial, sin contar con suficientes referencias de experimentos, se manifestó en el gran número y diversidad de teorías propuestas. (4) Ahora se reconoce que el problema es muy complicado ... (*Modelo Mixto de Fermiones y Bosones para Supercopnductores de Alta* T_c).

Ejemplo D

(3) En particular, el estudio de los sistemas electrónicos fuertemente correlacionados permite identificar de manera sostenida nuevos fenómenos. (4) Los sistemas que contienen tierras raras o actínidos son particularmente fecundos en este sentido, en especial los sistemas intermetálicos en base a cerio, yterbio o uranio. (5) En ellos se han encontrado verdaderas demostraciones de "nuevos estados de la materia" (*Estudio comparativo de inestabilidades magnéticas en compuestos de cerio*).

Ejemplo E

(3) En particular ... llamaremos a "manganitas" a los óxidos de Mn de valencia mixta con estructura perovskita. (4) Resulta notable que, después de 50 años de estudios, en las manganitas se continúen descubriendo nuevos e interesantes fenómenos que atraen la atención de miles de investigadores. *(Separación de Fases Electrónicas en* $Pr_{1-x}(Ca,Sr)_xMnO_{3-\delta}$ *y Magnetorresistencia Túnel en* Sr_2FeMoO_6).

Un esquema de inicio algo distinto está dado en otra tesis, que empieza también por resaltar la relevancia del tema de tesis, pero haciendo hincapié en un problema existente. Establece un marco general dentro del cual se ubica el tema de estudio, pero resalta la existencia de un área insuficientemente explorada en la cual se centrará la tesis, como se muestra en el cuadro a continuación.

Función	
Relevancia del marco general de la investigación	(1) A pesar del éxito general de la relatividad para explicar la interacción gravitatoria, esta teoría ha demostrado ser muy difícil de probar en detalle ... (2) Usualmente los efectos gravitatorios más allá del nivel newtoniano son muy pequeños y están fuertemente interrelacionados con otros efectos de física no gravitatoria para poder ser observados con claridad.
Relevancia del tema particular de la tesis	(3) El interés de estos efectos es en dos sentidos. (4) Pueden ser utilizados para probar el carácter de la interacción gravitatoria, y a la vez proveer información importante acerca de algunos sistemas astrofísicos, como supernovas y estrellas de neutrones. (5) Con respeto al primer punto surge una pregunta natural: la validez de la relatividad general como descripción de la interacción gravitatoria, y la universalidad de esta interacción. (Casini H., 1999 *Efectos Gravitatorios en Sistemas Cuánticos con Interés en astrofísica y Cosmología*)

El análisis confirma que las formulaciones encontradas en párrafos iniciales tienen como función establecer la importancia del tema general de estudio, sus motivaciones teóricas, prácticas, y/o históricas, y anunciar la necesidad de nuevos aportes al estado actual de la cuestión. Establecen marcos generales de ubicación del tema de la tesis con algunas diferencias en la manera de abrir nuevos campos de investigación: los cinco primeros ejemplos sugieren seguir progresando en los avances teóricos y/o prácticos ya alcanzados, mientras que el último ejemplo pone en duda la validez de una teoría ya construída y plantea la exploración de teorías alternativas. En la próxima sección se comparan estas introducciones de tesis y sus manifestaciones lingüísticas a la luz de una caracterización de la introducción del artículo de investigación propuesto por Swales (1981, 1990).

3.2.2. La introducción de la tesis a la luz del modelo de Swales (1981, 1990) para la introducción del artículo de investigación

Conviene recordar que un requisito de aceptación para tesis de física es que haya publicaciones previas de resultados parciales en revistas internacionales con referato. Estos artículos de investigación constituyen prácticas de escritura previa fundamentales. No resultaría entonces sorprendente encontrar puntos en común entre la estructura de la tesis y la del artículo de investigación, considerando que el doctorando en física ya está familiarizado con este último género cuando escribe su tesis.

Swales trabajó sobre la introducción del artículo en ciencias duras remarcando que allí el propósito es señalar al lector el espacio de investigación que se va a ocupar. Su modelo de hecho se llama CARS por "Create A Research Space" —o sea "crear un espacio de investigación". Allí explicita tres "movimientos retóricos" que hace el investigador para crear este espacio, y que se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1: El modelo "Create A Research Space" —crear un espacio de investigación— de Swales (1990:141) para la introducción del artículo de investigación (traducción propia 1994).

Modelo de introducción de artículo de investigación
Primer movimiento retórico: Establecer un territorio
Pasos posibles: afirmar relevancia **y/o** hacer generalizaciones **y/o** reseñar investigaciones previas
Segundo movimiento retórico: Establecer un nicho de investigación
Pasos posibles, en orden de fuerza argumentativa creciente: continuar una tradición **o** plantear preguntas **o** plantear un problema **o** impugnar teorías vigentes
Tercer movimiento retórico: Ocupar el nicho
Pasos posibles: esbozar propósitos de la investigación y/o anunciar resultados principales y/o indicar la estructura del artículo

El análisis del corpus confirma dos funciones principales para primeros párrafos: primero establecer la importancia y relevancia del marco general de investigación, y luego establecer el tema particular de la tesis. Estas dos funciones se pueden relacionar con los dos primeros movimientos retóricos del modelo CARS donde se establece un territorio y luego un nicho de investigación.

Primer movimiento retórico: Establecer un territorio

El análisis del presente corpus muestra cómo al iniciar la tesis se introduce la importancia de la investigación en base a argumentos de índole teórica y experimental y se establece la relevancia del tema al encuadrarlo en un contexto histórico de investigaciones previas.

Segundo movimiento retórico: Establecer un nicho de investigación

Indicios de este movimiento retórico aparecen también en el inicio de las tesis del corpus. Un paso relativamente común es presentar el tema

particular de la tesis como continuando una tradición. Es de destacar que el doctorando, al considerar las diferentes opciones que tiene para introducir este primer nicho general, basa su elección consciente o inconscientemente no solamente en factores objetivos que tienen que ver con los resultados obtenidos, sino también en factores subjetivos tales como la percepción de su posición en la comunidad científica a la cual se dirige. Esta percepción tiene que ver con la variable Tenor del contexto de situación de la tesis. Vimos que el Tenor es desigual: el tesista se dirige a un grupo de "expertos", mientras que el Tenor en un artículo de investigación es, en principio, de igual a igual, de investigador a investigador. Puede ser una razón por la cual en el primer párrafo de una tesis se tiende a seguir una tradición, aunque también hemos visto un caso que pone en duda la validez de una teoría.

Tercer movimiento retórico: Ocupar el nicho

El tercer movimiento retórico está tratado en el resto de la introducción. Allí se expone los conceptos que se utilizan para la investigación y se indica la estructura de la tesis, como lo muestra el ejemplo de índice:

1. **Introducción**
   1.1. El cerio, sus compuestos y aleaciones
   1.2. Modelos para impurezas
   1.3. Modelos para redes periódicas
   1.4. Clasificación fenomenológica de los diagramas de fases magnéticas de sistemas en base a Ce
   1.5. Plan de tesis

La formulación de la parte inicial de esta tesis es el ejemplo D discutido arriba, que sigue el patrón de establecer un marco general de relevancia dentro del cual se ubica el tema propio a la tesis y las motivaciones para el estudio. Luego, prosigue anunciando en las dos últimas oraciones los apartados que tratarán los conceptos fundamentales que le permitirán ocupar este nicho de investigación:

Ejemplo D

(1) El reto de la física del estado sólido durante el pasado siglo XX, y una de sus metas en la actualidad, ha sido la "búsqueda de nuevos estados de la materia". (2) Sin dejar de reconocer la motivación que representa la comprensión de los principios físicos básicos, hay que reconocer la motivación que adquiere la utilización de estas innovaciones en la vida cotidiana. (3) En particular, el estudio de los sistemas electrónicos fuertemente correlacionados permite identificar de manera sostenida nuevos fenómenos. (4) Los sistemas que contienen tierras raras o actínidos son

> particularmente fecundos en este sentido, en especial los sistemas intermetálicos en base a cerio, yterbio o uranio. (5) En ellos se han encontrado verdaderas demostraciones de "nuevos estados de la materia" ... (6) En los próximos apartados se exponen algunos de los conceptos que se interpretan como fundamentos de este trabajo. (7) Se aborda de manera general la descripción de las propiedades de los compuestos y aleaciones, remarcando el papel del Ce. (*Estudio comparativo de inestabilidades magnéticas en compuestos de cerio*).

Luego, termina el capítulo introductorio ocupando el nicho con el plan de la tesis.

3.2.3. Formulaciones encontradas en los párrafos finales de una tesis

Mientras que los párrafos iniciales establecen la relevancia del campo de investigación propuesto, los últimos hacen una síntesis argumentativa del trabajo donde detallan tanto los alcances como las limitaciones de los resultados obtenidos:

> Ésta es la imagen intuitiva de las posibles fases del sistema para distintos valores del desorden y la anisotropía (figuras 5.7 y 5.11), que hemos discutido con cierto detalle a lo largo de este trabajo. Podemos agregar que el comportamiento como función del campo magnético puede obtenerse del mismo usando argumentos de escala (sección 5.5). Los diagramas campo-temperatura que se obtienen coinciden con los obtenidos experimentalmente para distintos materiales con distintos parámetros. Los resultados mostrados reúnen en una visión unificada distintas características de la estructura de vórtices, algunas de las cuales eran conocidas de manera parcial antes de nuestro trabajo. (Jagla E., 1996: 71 *Diagrama de Fases de la Red de Vórtices en Superconductores de Alta Temperatura Crítica*).

Esta culminación de la tesis sugiere también futuros desarrollos que serían posibles gracias a sus aportes originales, como lo muestra este otro último párrafo de una tesis:

> Los resultados de esta tesis ofrecen entonces dos vías posibles para obtener altos valores de CMR (magnetorresistencia colosal). El primero, relacionado a la separación de fases, se refiere a la manipulación de las propiedades magnéticas de las manganitas ... Por otro lado, la manipulación de las barreras aislantes de borde de grano de perovskitas ferromagnéticas también ofrece los resultados deseados. En ambos casos, la obtención de los compuestos adecuados presupone un desafío del punto de vista de la física de materiales. (Niebieskikwiat D., 2003:153 *Separación de Fases Electrónicas en* $Pr_{1-x}(Ca,Sr)_xMnO_{3-\delta}$ *y Magnetorresistencia Túnel en* Sr_2FeMoO_6).

Estos futuros desarrollos están condicionados, en el caso precedente, a la "obtención de los compuestos adecuados" que abre otro *desafío* más que habrá que resolver en el futuro. Señalar tanto los avances que permitirían los resultados obtenidos como sus límites se puede hacer con distinta fuerza argumentativa, señalando simplemente avances posibles:

> Una posibilidad para un trabajo futuro es estudiar numéricamente dichas soluciones bidimensionales con un potencial más general que el que hace autodual la teoría. Eso permitirá hacer un análisis más cuantitativo de la cuerda no topológica y eventualmente determinar su abundancia en la época de transición electrodébil. (Mégevand A., 1999: 90 *Aspectos Cosmológicos de la Transición de Fase Electrodébil*).

o formulando avances que necesitarían de mejores descripciones, lo que a su vez abre nuevos campos de investigación:

> La descripción obtenida fue en general cualitativa y cuantitativamente buena, y nos permitieron entender mejor fenómenos conocidos, como el efecto Barkas, las oscilaciones del poder de frenamiento con la carga del ion y la diferencia entre la carga efectiva y la carga media. Los métodos desarrollados para el cálculo de frenamiento de iones pesados tienden un puente entre la descripción a bajas energías brindada por funcional densidad y el régimen perturbativo de alta energía. Para mejorar los resultados a nivel cuantitativo en el caso de iones muy pesados, debería mejorarse la descripción de los potenciales iónicos. (Lifschitz A.F., 2002:114 *Interacción de partículas energéticas con plasmas de fusión*).

o presentando argumentos que resaltan los alcances logrados a pesar de dificultades encontradas en la investigación:

> Concluimos entonces que si bien aún no disponemos de los datos experimentales necesarios para discernir entre estas dos teorías, como se ha mostrado en este trabajo, una exploración teórica detallada revela que ambos modelos son físicamente distintos ya que dan lugar a diferentes predicciones para procesos observables. Esperamos con esto haber contribuido a mejorar la comprensión del sector neutro que distingue a los estados de jerarquía respecto de los ya acabadamente comprendidos estados de Laughlin. (Huerta M., 2000: 117 *Descripción efectiva del efecto Hall cuántico*).

o poniendo en claro lo que no se pudo hacer y podría ser interesante estudiar en el futuro:

> Some other experiments were done, including dielectric susceptibility measurements and contact AFM measurements of visco-plastic properties. These measurements were preliminary and exploratory, and no conclusive findings were obtained. Further work in those directions could

> bring interesting results, specially the susceptibility measurements might prove useful in shedding light in the nanoscale dynamics in glasses. (Vidal Russell E., 2001: 156 *Mesoscopic Scale Dielectric Noise Measurements near the Glass Transition*).

Todas estas partes finales, cuya función es presentar una nueva puesta a punto del conocimiento, se dirigen claramente hacia un lector evaluador.

3.2.4. La realización léxico-gramatical de expresiones de evaluación

Para concluir ilustraremos muy brevemente cómo determinadas expresiones léxico-gramaticales reflejan determinadas funciones de la lengua. Para ello contrastamos expresiones de evaluación encontradas en las partes iniciales y finales de la tesis. Estas expresiones están relacionadas con la variable Tenor del contexto de situación, al permitir modular el intercambio y expresar diferentes grados de probabilidad de ocurrencia de proposiciones. La Tabla 2 compara las formulaciones encontradas en los textos, según su posición inicial o final:

Tabla 2. Formulación de expresiones de evaluación según su posición

Expresiones de evaluación	
En el párrafo inicial	**En el párrafo final**
...rol **fundamental**, **alto grado** de simetría, es **más sencillo** el cálculo, los hechos experimentales concuerdan **sorprendentemente bien**, el ejemplo **más exitoso**...	...imagen **intuitiva** de **posibles** fases, **con cierto detalle**, **puede obtenerse**, **algunas** de la cuales eran conocidas de manera **parcial**...
...un comportamiento dinámico **tan rico**, **fascinante** objeto de estudio, **más fáciles** de tratar matemáticamente...	...ofrecen dos vías **posibles**, la obtención de los compuestos **presupone un desafío**...
...**un desafío que fue aceptado con un gran entusiasmo** inicial...	...una **posibilidad** para un trabajo futuro, **eventualmente** determinar...
...**el reto** de la física del estado sólido, **nuevos estados** de la materia, **particularmente fecundos**, se han encontrado **verdaderas demostraciones**...	...**en general** cualitativa y cuantitativamente **buena**, **permitieron** entender, **tienden un puente**, **debería** mejorarse...
...resulta **notable**, **nuevos e interesantes** fenómenos que atraen la **atención de miles** de investigadores...	...**esperamos** con esto haber contribuido a mejorar la comprensión...
...**muy difícil** de probar, información **importante**...	...**preliminary and exploratory**, **no conclusive** findings, **further work in those directions could** bring interesting results…

La tabla muestra un contraste notable en las formulaciones halladas, en relación con las distintas funciones que cumplen en el párrafo inicial, y en el final. Las formulaciones en posición inicial utilizan calificativos de evaluación "positivas" relacionadas con la función de establecer la importancia de la investigación propuesta, refiriéndose al territorio ya establecido como ***fundamental, exitoso, fascinante, gran, verdaderas, notable, nuevos e interesantes, importante***. Por el contrario, las formulaciones en posición final se dirigen a un lector evaluador al utilizar evaluaciones moduladoras "tentativas" relacionadas con la función de establecer el nuevo campo de investigación y abrir nuevos nichos refiriéndose a ellos como ***posible, con cierto detalle, parcial, eventualmente, en general buena, preliminary and exploratory*** acompañadas de verbos modales como ***puede obtenerse, permitieron, debería, esperamos, could bring***...

4. Conclusión: una propuesta de esquematización a nivel semántico-discursivas de la tesis

La complejidad y extensión de la tesis doctoral plantean problemas serios para su descripción como género. No obstante las diferencias encontradas se ven limitadas por los contextos de cultura y de situación del texto que influyen tanto en su organización general, como en el texto mismo.

La tesis representa el ordenamiento del conocimiento adquirido por el doctorando durante la elaboración de un largo trabajo de acumulación, análisis y desarrollo de conocimiento. Vimos que en física un requisito para la presentación de la tesis es que haya publicaciones previas en revistas internacionales con referato, lo que influye sobre todo en los capítulos centrales de la tesis que generalmente presentan una estructura recurrente de análisis, resultados, discusión y conclusiones. Por lo que se pudo apreciar la tesis doctoral en física es un texto sumamente "destilado" que no pasa de 150 páginas, muy enfocado en sus comienzos y finales y altamente especializado en su parte central donde se reformulan textos previamente publicados por el autor. No obstante esto, la tesis es diferente de un conjunto de artículos, por su completitud y autoconsistencia. Es un cierre organizado de valor cualitativamente superior a las publicaciones que pueden haberse generado, las cuales generalmente presentan avances parciales en un contexto relativamente específico.

Hemos explorado la tesis a distintos niveles, empezando por consideraciones extra-lingüísticas, luego viendo ejemplos de organización del texto completo y de sus partes iniciales y finales. Enfocamos en sus primeros y últimos párrafos y allí examinamos en más detalle expresiones

de evaluación. Se plantea ahora la relevancia de extender este estudio al remontar al texto completo y proponer una descripción general de la tesis en física, para motivar reflexiones pedagógicas que se pueden ampliar al género tesis en otras especialidades. Una caracterización sugerida por el análisis efectuado es la siguiente:

Tabla 3. Organización de la tesis en física

Introducción — **Se establece un marco general dentro del cual se ubica el tema de tesis** —Importancia y relevancia del área general de investigación. —Importancia y relevancia del tema particular de investigación: establecer "nichos" de investigación. —Presentación del plan detallado de la tesis y de cómo se ocuparán los "nichos" establecidos.
Parte central — Se presenta el problema y su resolución —Análisis. —Resultados. —Discusión y conclusiones parciales. Según la tesis, se puede presentar en forma única o recurrente.
Conclusiones — Se recalcan los resultados originales y sus posibles desarrollos —Síntesis argumentativa de alcances y limitaciones. —Propuesta de futuros desarrollos posibles, apertura de nuevos "nichos".

El presente análisis es un paso más hacia caracterizar con un cierto grado de generalidad un modelo de la organización de la tesis de posgrado en ciencias duras. Una tesis constituye la instancia definitoria de la formación de posgrado, y una de las actividades más complejas para estudiantes universitarios. Es importante resaltar que el objetivo de esta caracterización es ayudar a orientar a quienes empiezan a escribir su tesis en cuanto a aspectos de organización textual generales, y no plantear modelos prescriptivos.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. 2004. La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública Vol. 2 Nº 3*. http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm.

Bakhtin, M. M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin, University of Texas Press.

Halliday, M.A.K. 1982. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1998. Things and Relations. En J.R. Martin & R. Veel (eds): *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, 185-235, Londres, Routledge.

Halliday, M.A.K. & MARTIN, J.R. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, Londres, The Falmer Press.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.

Kuhn T.S. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Montemayor-Borsinger A. 1994. Introducciones de artículos de investigación: reflexiones sobre el modelo de Swales, *Informe Técnico 4505*, Centro Atómico Bariloche, Comisión Nacional de Energía Atómica.

Montemayor-Borsinger A. 2001. *Case Studies of Academic Writing in the Sciences: A Focus on the Development of Writing Skills*, Tesis doctoral, Universidad de Glasgow, Escocia. http://www.isfla.org/Systemics/Print/index.html.

Montemayor-Borsinger A. 2005a. Authorial Development in Research Writing: coding changes in grammatical subject, *The ESPecialist* 26/2: 82-104.

Montemayor-Borsinger A. 2005b. La tesis. En L. Cubo (coord.): *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico*, 267-284, Córdoba, Ed. Comunicarte.

Montemayor-Borsinger A. (en prensa) Text-type and Texture: the potential of Theme for the study of research writing development. En G. Thompson and G.Forey (eds), *Text-type and Texture*, Londres, Equinox Publishing Ltd.

Swales, J. 1981. Aspects of Article Introductions. *Ashton Research Report No 1*, University of Ashton.

Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción
Un estudio de caso

M. C. Pereira y M. di Stefano

Introducción

Los cambios y desajustes que se generan cuando se accede a un nuevo nivel educativo se han estudiado privilegiadamente en el pasaje de la escuela media a la universidad y solo recientemente se ha instalado en nuestro medio la preocupación por la problemática propia del pasaje del grado al posgrado. Tal como lo hemos planteado en trabajos anteriores (Arnoux et al., 2004; Pereira M. C. y di Stefano M., 2006), el escritor en el nivel de posgrado se ve enfrentado a prácticas y a roles nuevos. Debe dominar herramientas semióticas para redactar y evaluar su escrito atendiendo a las exigencias del campo científico-académico y, como ocurre específicamente en el caso de la tesis, debe poder posicionarse como productor de un nuevo conocimiento y ser capaz de comunicarlo en un género que muchas veces le resulta desconocido. Los tesistas son, como señala Dardy, *exploradores aventureros* de un mundo cuyas costumbres ignoran. En ese sentido, el proceso de elaboración de la tesis puede pensarse como *un rito de iniciación* al mundo académico, lo que implica "un aprendizaje progresivo de diversas formas del saber hacer, que se exponen en gestos, formas de comportamiento, y sobre todo, textos escritos" (Dardy, 2002).

Estas formas del saber hacer propias del nivel de posgrado no son frecuentemente objeto de enseñanza, ni son lo suficientemente explicadas en instructivos y reglamentaciones. Pese a que las tesis doctorales se caracterizan por ser una pieza bisagra fundamental no solo entre el título de grado y el de posgrado, sino entre el integrar o no la comunidad científica —ya que la tesis es, en este sentido, una obra que habilita simbólica y empíricamente al investigador a ser considerado parte de la misma y a asumir tareas de máxima responsabilidad y jerarquía—, las instituciones no facilitan su resolución. El tesista con su trabajo, y particularmente con su tesis doctoral, además de titularse, se incorpora a lo que Bourdieu denomina "campo de producción restringida", espacio social que se ca-

racteriza por la producción de bienes simbólicos destinados, al menos a corto plazo, a un público que también es productor y destina su producción a receptores del mismo campo. El campo tiende a generar "él mismo sus normas de producción y los criterios de evaluación de sus productos" (Bourdieu, 2003), los cuales vertebran los escritos que el mismo campo consagra, pero que no siempre hace explícitos. Por esta falta de explicitación de sus pautas de funcionamiento y por la preponderante circulación interna de sus productos, los campos de producción restringida suelen tener un carácter cerrado y circular, que hace difícil el acceso a nuevos miembros.

En el caso de los tesistas, se percibe en ellos poca conciencia del cambio cultural que involucra la resolución de una tesis, en cuanto al ingreso a ese nuevo mundo que señala Dardy. Y poca conciencia también de la situación en la que se encuentran, al desconocer las condiciones de producción, recepción y circulación de discursos en ese ámbito. Un dato revelador en este sentido es que la mayoría no suele tener un bagaje de lecturas de tesis; es decir, no ha buscado analizar el producto final ya aprobado por las instituciones para deducir —al menos, ya que no se le explicitan— las pautas que deberá contemplar. Por eso, en parte, pensamos que están más expuestos a representaciones parciales y fragmentarias de lo que es una tesis, las cuales muchas veces se tornan un obstáculo para el trabajo. Representaciones de los alumnos sobre aspectos enunciativos y retóricos del género tesis, sobre rituales de legitimación y de autovaloración discursivos del trabajo presentado, sobre el tipo de aporte que resulta ponderado, entre otros, pueden no coincidir con las que el campo sostiene en forma hegemónica.

Este desfasaje entre las representaciones sociales (Abric, 1994) de los tesistas sobre el tipo de escrito a producir y las exigencias propias del campo se debe fundamentalmente a una falta de información por parte del tesista por lo cual consideramos indispensable que el género tesis se aborde como objeto de enseñanza en el nivel de posgrado.

Por otro lado, el estudio de esas discordancias constituye una vía para la comprensión de los problemas de escritura de la tesis que se manifiestan en los alumnos y para la obtención de pautas para la enseñanza de escritura de este tipo de textos.

En el presente trabajo vamos a analizar las representaciones del género tesis que se infieren de un estudio de caso, de corte diacrónico, realizado a partir de dos versiones de una tesis (la inicial y la final) cuya primera presentación fue observada por el centro universitario que debía evaluarla. Nos centraremos en el estudio de las introducciones, pues permiten ver las concepciones sobre la tesis que orientaron la escritura de ambos textos.

Se trata de un trabajo de tesis presentado en el doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de México en el año 2003 (1era. versión presentada) y 2004 (versión final aprobada). El tesista es Licenciado en Relaciones Laborales de la Universidad de Buenos Aires, Master en Ciencias Sociales de FLACSO y Prof. de la UBA. Frente a las observaciones realizadas por el lector de la UNAM a su trabajo, el tesista demanda un asesoramiento al, por entonces incipiente, Centro de Asesoramiento en Escritura del Instituto de Lingüística de la UBA, para emprender la reformulación de su tesis.

El objetivo del trabajo es comparar la versión inicial rechazada y la final, aprobada con mención especial, con el fin de establecer: 1) las representaciones sobre el género que operaron en el escrito inicial y en el final, y 2) la caracterización de los procedimientos cognitivos y discursivos que el tesista tuvo que poner en juego para lograr la versión final de la tesis, más adecuada a las exigencias genéricas institucionales.

Antes de proceder al análisis del caso, vamos a recorrer ciertas reflexiones que se han hecho sobre los trabajos de tesis para identificar ideas que han dominado el campo académico durante las últimas décadas que, sin dudas tienen un impacto en las prácticas de elaboración y escritura de las tesis.

¿Qué es una tesis?

La bibliografía sobre los trabajos de tesis se ha multiplicado notablemente en la última década. Y, también notablemente, se percibe la continuidad de dos tendencias diferentes en el abordaje de este problema, que solo en contados casos se complementan: por un lado, la que se orienta privilegiadamente hacia los problemas metodológicos que plantea la investigación, y por otro, la que aborda la problemática discursiva involucrada en la escritura de la tesis. Ambos abordajes apuntan a aspectos diferentes del proceso de trabajo del tesista, pero ambos resultan indispensables para orientarlo.

En cuanto a los trabajos centrados en lo metodológico, en ellos suele definirse a la tesis en relación con el trabajo de investigación llevado a cabo. Por ejemplo, Van Evera (2002:105-107) responde a la pregunta "¿Qué es una tesis en ciencia política?" atendiendo a la "misión" que realiza y que ha orientado el tipo de investigación emprendida: predictiva, histórica, que contrasta una teoría, de revisión de literatura, entre otras. El libro de Van Evera es una guía de métodos y recursos para la investigación en ciencias políticas, destinada a estudiantes, y en él, al igual que en otros trabajos del mismo tipo, se describen problemas a resolver en distintos momentos de la investigación y se ofrecen pautas para tomar

decisiones. Por ejemplo, sobre la elección metodológica, sobre la formulación de hipótesis y objetivos generales y específicos, sobre las preguntas de la investigación, sobre los marcos teóricos, entre otros. Se trata de trabajos que conducen la reflexión sobre la tesis hacia el terreno de las tareas que plantea la investigación. Algunos de estos trabajos contemplan cuestiones a resolver en la escritura de la tesis, para lo cual, generalmente en anexos, ofrecen recomendaciones sobre la tarea de redacción (Van Evera, 2002; Sautu et al., 2005).

La segunda tendencia referida, en cambio, parte de la diferenciación entre el proceso de investigación y el producto final escrito. En estos casos la tesis ya no es definida en relación con el tipo de tareas desplegadas en la investigación sino como el escrito final. Borsinger (2005) distingue tres momentos en toda investigación dirigida a resolver un trabajo final de posgrado: el proceso de elaboración de la investigación, el proceso de escritura de la tesis y el producto final al que llama "tesis". Este producto final es el resultado del "ordenamiento del conocimiento adquirido durante la elaboración de un largo trabajo de acumulación, análisis y desarrollo del conocimiento". Mientras que el proceso de elaboración de la investigación es caracterizado como una etapa de adquisición y análisis de información, el proceso de escritura de la tesis se concibe como una sucesión de momentos en los que se reflexiona y discute sobre los resultados obtenidos. Para la autora, la tesis representa un salto cualitativo como obra respecto de la investigación llevada a cabo, y posibilita la reflexión sobre los aspectos discursivos y cognitivos que se ponen en juego en su resolución. Al profundizar en la tesis como producto escrito de circulación científica académica, esta perspectiva considera relevante y ofrece orientaciones para analizar los rasgos propios del enunciador, de la relación de éste con el enunciatario, en la construcción de un punto de vista sobre el objeto, entre otros.

En el primer tipo de abordaje, si bien en general se destaca de uno u otro modo que la escritura enriquece y potencia el trabajo de reflexión y análisis práctico, y si bien se subraya la actividad crítica del tesista en su lectura e interpretación de fuentes, al hacer recomendaciones a los tesistas se apunta más bien a una serie de actividades que pautan cómo resolver la investigación y que se supone serán suficientes para sostener la escritura posterior. El segundo tipo de abordaje, en cambio, mira el problema de modo inverso: parte del producto, caracteriza las reglas de funcionamiento del discurso académico, de la institución en la que circulará, a los destinatarios a los que va dirigida, como aspectos desde los cuales iluminar las exigencias que el género tesis requiere. La función de la tesis, la situación de comunicación que instaura su lectura, la estructura textual, los modos aceptables de presencia del yo en el escrito,

entre otros, son algunos de los ítems que se abordan en las obras que se dedican al tema desde una perspectiva discursiva (Borsigner; 2005; Plot, 1986). Entre los trabajos de este tipo, algunos procuran dar pautas al tesista para orientarlo en ese proceso de producción de un nuevo saber que comienza al proponerse realizar la tesis, del que se destaca, como en el caso de Beaud (1998), la interacción constante entre investigación y escritura. Así, este autor, por ejemplo, sugiere la escritura de distintos tipos de "planes" a lo largo del trabajo que ayudarán a orientar la investigación en cada etapa: planes *indicativos,* que reflejan las primeras imágenes que posee el tesista sobre el trabajo a realizar; planes *operativos* que definen las tareas a desplegar y los subtemas problemáticos a considerar; y planes *de redacción*, que establecen la organización que tendrá el texto, explicitan el contenido de los capítulos, determinan jerarquías con títulos y subtítulos, entre otros.

Es indudable que el primer tipo de abordaje ha tenido una influencia muy importante, al menos en nuestro país, y no solo en el terreno bibliográfico. Es posible observar en los diseños de carreras de posgrado, el lugar que han ocupado los cursos de metodología de la investigación, instituidos como los únicos espacios orientadores de la tesis. En cambio, solo recientemente se ha hecho evidente la necesidad de implementar, junto a los espacios metodológicos, talleres de escritura que se ocupen de los aspectos discursivos y cognitivos que requiere la producción del escrito final. Creemos que este énfasis puesto en la investigación ha tenido repercusiones también en las representaciones asociadas a la resolución de la tesis en doctorandos. La primera versión de la tesis doctoral cuya introducción analizaremos a continuación es un ejemplo de ello.

La versión inicial

La versión inicial de la introducción, de una carilla, fue titulada como "Presentación" y, efectivamente, en el primer párrafo, se ocupa de presentar el tema del trabajo. Pero, también desde el inicio, queda definida la escenografía que construye el texto para esta comunicación: la de un informe de investigación.

> **Presentación**
>
> En este **informe** presentamos los resultados finales de la investigación sobre la transformación de las relaciones laborales durante el proceso de privatización de empresas de servicios públicos monopólicos iniciado a comienzos de la década de los '90 en la Argentina.

El índice metadiscursivo empleado para construir la escenografía ("informe") se condice con la selección de los organizadores del discurso típicamente expositivos, que se emplean a continuación[1]:

> En primer lugar, nos ocuparemos de presentar nuestro tema y problema de investigación (capítulo 1). A continuación, describimos nuestra estrategia metodológica, destacando cada uno de los pasos que se siguieron hasta alcanzar su forma definitiva y los niveles, dimensiones e indicadores propuestos (capítulo 2).
>
> En el capítulo siguiente (capítulo 3) abordaremos el marco teórico-conceptual en el que se inscribe nuestro problema de investigación.[…].
>
> Posteriormente,…

Estos organizadores hilvanan los distintos párrafos de la introducción colaborando en la construcción de una estructura enumerativo-descriptiva de los distintos momentos de la investigación llevada a cabo, momentos que se corresponden con los capítulos de la tesis (capítulo 2, metodología; capítulo 3, marco teórico).

La estructuración seguida es acorde con la escenografía del informe y permite vislumbrar una representación de la introducción de la tesis que la asocia con uno de los aspectos del exordio clásico, la partitio; esto es, la anticipación por parte del orador de las "partes" que compondrán su discurso. En efecto, la introducción propuesta con el título de "presentación" es prácticamente una glosa del índice de la tesis. Los otros aspectos a los que debe atender la introducción no han sido objeto de preocupación: generar acuerdos iniciales con el lector para que pueda comprender el aporte o lo novedoso del trabajo, mostrar el problema o el modo en que se ha procurado resolverlo no parecen considerarse como relevantes en este escrito. Incluso, el espacio textual relativo que la presentación dedica a la caracterización del capítulo referido a las conclusiones es proporcionalmente menor (sólo el último de los ocho párrafos del texto) y se encuentra desdibujado en el conjunto de las partes de la tesis enumeradas.

La escenografía montada y la estructuración que la sostiene desplazan hasta tal punto la función de la introducción que la "Presentación", anunciada en el título, es remitida explícitamente a un capítulo posterior:

> En primer lugar, nos **ocuparemos de presentar nuestro tema y problema de investigación** (**capítulo 1**). A continuación, describimos nuestra estrategia metodológica,…

(1) El subrayado es nuestro.

En consonancia con la puesta en escena de este "informe", en el nivel enunciativo se apela al uso de la primera persona del plural y de formas impersonales de modo uniforme: no se perciben mayores diferencias entre el enunciador que refiere a la metodología y aquel que caracteriza el capítulo de las conclusiones. Cuando se emplea la primera persona no se lo hace para destacar lo "personal" del trabajo realizado en un campo dado. En esta primera versión de la introducción, el enunciador es el portavoz de un colectivo científico anónimo que ofrece información y selecciona verbos como "describir", "abordar", "exponer" —que no dan cuenta de las operaciones cognitivo discursivas más complejas— para caracterizar cada capítulo. Incluso, cuando este enunciador-informador destaca algún aspecto, el énfasis está puesto en anunciar lo que "ha hecho" en la investigación, y no tanto en lo que ha encontrado o lo que ha aportado:

- describimos nuestra estrategia metodológica, destacando cada uno de los pasos que se siguieron hasta alcanzar su forma definitiva y los niveles, dimensiones e indicadores propuestos (capitulo 2).

- abordaremos el marco teórico-conceptual en el que se inscribe nuestro problema de investigación. Nos detendremos en el análisis de cada uno de los debates teóricos.

- Se procederá, caso por caso, a describir el análisis de la gestión técnica de los servicios así como las políticas de recursos humanos implementadas por las gerencias de las empresas y las respuestas llevadas a cabo por los sindicatos . En lo que respecta a este punto, debe señalarse que nuestro análisis hará referencia especialmente de las nuevas funciones productivas y de gestión que, en mayor o menor medida, según el caso, han adquirido.

- efectuaremos el análisis comparativo, sistematizando las similitudes y diferencias encontradas en cada uno de los casos. Debe destacarse, al respecto, que la comparación articulará a cada uno de los actores (estado, empresas y sindicatos), en cada nivel.

Este enunciador se dirige a su enunciatario para anunciarle las acciones que ha realizado como investigador riguroso. Fiel a su rol de informador, es un enunciador que no justifica casi ninguna aserción (obsérvese el bajo porcentaje de conectores causales o consecutivos empleados en los fragmentos citados) ni anticipa los resultados de su trabajo, todo lo cual contribuiría a construir una valoración de lo hecho y a "captar" el interés del destinatario. Incluso, podría señalarse que opera en el texto una minimización de la tarea realizada a través del uso de verbos valorativos que marcan los límites de la investigación ubicados en el párrafo que describe la parte central de la tesis ("Cabe destacar que nos **limitaremos** a tres sectores claves...") o de expresiones vagas del tipo "haremos **algu-**

nas reflexiones acerca de los cambios acaecidos", ubicada en el párrafo dedicado al capítulo sobre las conclusiones.

En síntesis, la introducción en la primera versión presentada revela una representación del trabajo del tesista fuertemente vinculada con la idea de mostrar las tareas de investigación y sus exigencias teórico-metodológicas y, de modo mucho más débil, con la precisión en los aportes, los avances que la investigación realiza en el contexto de la disciplina. Asociada a la idea de que el tesista es principalmente un investigador que despliega métodos, está la idea de que ese trabajo lo conduce hacia un objeto que ya estaba dado y que se trata entonces de describirlo. El objeto y la descripción del mismo están naturalizados: el sujeto de la enunciación es solo un mediador que va a presentarlo y describirlo. A su vez, revela una representación del destinatario más asociada al receptor de información sobre lo realizado que a un evaluador a quien se le muestran o anticipan logros para que pueda juzgarlos.

La versión final

En el trabajo de reformulación que llevó a la versión presentada y aprobada operó un cambio en la concepción de la tesis. El tesista abandonó la escenografía del informe, construyó un enunciador capaz de comunicar los aportes de su trabajo, para lo cual elaboró una introducción-síntesis a la que tituló "Resumen" y que le demandó una extensión de más de dos carillas. En lugar de glosar los capítulos de la tesis, la introducción comienza con la explicitación de los objetivos, destacando la importancia del tema y los aportes al conocimiento del trabajo realizado[(2)]:

> El presente trabajo **intenta contribuir** desde una perspectiva comparada**, al conocimiento y análisis de la evolución y transformación de los sistemas de relaciones laborales en contextos de cambio estructural**, el más importante de los cuales fue la privatización de empresas públicas en la Argentina, a comienzos de la década pasada. Se propone también **hacer un aporte a la comprensión de la nueva dinámica que dicho cambio desencadena en la relación entre los actores claves del proceso:** Estado, sindicatos y empresas.

El 2do. párrafo además explicita su inscripción disciplinar:

> Nuestros aportes se originan básicamente **en el campo disciplinario de las Relaciones Industriales**, **utilizando las teorías de análisis estratégico** en los estudios sobre relaciones laborales (Kochan, Katz y Mc. Kerise,

(2) El destacado es nuestro.

> 1994; Kochan, Piore, y Locke, 1995) y que tienen como elemento clave, el concepto de **"strategic choice"**.

El 3er. párrafo es particularmente interesante porque pone en escena a un enunciador que ha trabajado activamente en la construcción del marco teórico:

> También, **acercamos al campo de investigación la conceptualización** que atiende a la dimensión de la subjetividad de los actores (De la Garza, 1998), **ya que nos abre un plano de análisis que permite explicar** la naturaleza de las interacciones entre los actores, **además de que permite identificar** a las relaciones laborales en las empresas como un espacio dinámico, atravesado por dimensiones de diverso orden, complejas y contradictorias.

En el 4to. párrafo se hace mención a la metodología empleada y en el siguiente se plantean las preguntas de la investigación.

> *En cuanto a la **metodología**, identificamos tres niveles —macro, meso y micro— que preconfiguran el predomino de actores* —Estado, Sindicato, Empresa— a la vez que permiten ver la dinámica de interacción entre ellos. En base a ello, utilizamos como estrategia comparativa de análisis el muestreo teórico. El interés de una comparación de este tipo, fundada en la maximización de las diferencias, reside, según la **Grounded Theory**, en la posibilidad de identificar rasgos de comportamiento similares que ofrezcan indicios, sensibilidad teórica mediante, de tendencia general.
>
> El **problema central** de este trabajo se desagrega en **tres subpreguntas**: ¿existe convergencia o divergencia en las relaciones laborales en el contexto de la privatización y desregulación de las empresas pertenecientes a los sectores Telefónico, Gas y Agua y Saneamiento en Argentina?, ¿qué factores explicarían dicha tendencia? y ¿cómo quedan configuradas las relaciones laborales después de esos cambios?

En los primeros cinco párrafos se percibe una transformación del modo en que el tesista buscó presentar su tesis. Este cambio pensamos que se apoya en un cambio en la representación del género tesis, concebida en este caso no como un informe en el que el enunciador muestra las tareas que llevó a cabo para investigar, sino como el producto final de un trabajo de investigación y reflexión, que requirió al tesista articular un saber teórico con un caso particular y una metodología. El "salto cualitativo", que destaca Borsinger (2005), en ese producto escrito que es la tesis implica esa operación cognitiva de articulación y la conciencia de que es esa articulación la que debe exhibirse en el escrito. Este último elemento puede aportarlo el conocimiento genérico.

En el caso que estamos analizando, la reformulación de la presentación de la tesis solo pudo suceder a partir de una reflexión sobre el género, y en este sentido, el "Resumen" de la versión final muestra tanto transformaciones estructurales como enunciativas y estilísticas.

Con respecto a las estructurales, hemos visto cómo aborda en cada párrafo cuestiones nodales de la tesis desde esta nueva representación: problema, objeto, perspectiva teórica y metodología han sido objeto de armado por parte del tesista con el fin de contribuir a responder adecuadamente las preguntas planteadas. Agregamos que a partir del párrafo sexto, apelando a la estructura problema/solución, la introducción se dedica a contestar, en una carilla, las preguntas de su investigación formuladas en el párrafo anterior:

> Con respecto al primer eje, acerca de si existe convergencia o divergencia en las relaciones laborales de las empresas privatizadas, arribamos a dos conclusiones principales:
>
> La **primera conclusión** es que las opciones estratégicas que se manifiestan en el proceso de transformación de las relaciones laborales, **se diferencian en uno y otro sector y en relación al actor considerado, sindicato o empresa.** De este modo, más allá de las generalizaciones que pudieran establecerse, las privatizaciones no han significado **convergencia.** (...)

Al titular "Resumen" a su introducción el tesista muestra su jerarquización del trabajo realizado: lo más importante de este no son las actividades llevadas a cabo sino las preguntas que se planteó y las respuestas que pudo elaborar a partir del caso construido.

En cuanto a las tranformaciones enunciativo-estilísticas, señalamos principalmente la oscilación de persona, entre la tercera del singular y la primera del plural. Esta oscilación permite al enunciador, por momentos, colocarse fuera de la escena a la que refiere, como un observador externo, y en otros momentos, mostrarse como un partícipe activo de la escena que describe.

Esta oscilación, a nuestro entender, tiene consecuencias estilísticas pero no se debe a una razón de estilo. Su presencia, en este caso, muestra un grado de desarrollo de la reflexión del tesista, además de un conocimiento genérico adquirido. A diferencia de la primera versión en la que la tercera persona no aparece, en esta versión final el enunciador ha logrado cognitiva y discursivamente mirar desde afuera su propia investigación, lo cual le ha permitido valorarla en función de su campo disciplinar de pertenencia. Así el enunciador se construye, como puede verse en el primer párrafo, como un observador externo que despliega una mirada amplia, global, en la que identifica tipos de conocimientos valiosos para

el campo ("El presente trabajo intenta contribuir (...) al conocimiento y análisis de la evolución y transformación de los sistemas de relaciones laborales en contextos de cambio estructural..."), métodos habituales y legitimados para el campo ("desde una perspectiva comparada...") además del problema y objeto de la investigación (párrafo 5). Este observador, que es experto en la medida en que puede mirarlo todo, está en condiciones de identificar lo nuevo y valorarlo ("se propone hacer un aporte..."). Para dar cuenta de lo nuevo se instala ya en la primera persona del plural como un participante generador del nuevo conocimiento (predomina a partir del 2do. párrafo).

Otro aspecto enunciativo importante, que hace a la construcción del *ethos* del tesista, es la presencia de verbos que dan cuenta del activo trabajo intelectual, reflexivo del enunciador: "concluimos", "comprobamos", "acercamos el concepto", "denominamos", "identificamos factores", "damos cuenta", entre otros. El enunciador en esta representación del género debe construirse a sí mismo como un "articulador". Como ya destacamos en cuanto al tercer párrafo, su trabajo no ha sido una aplicación mecánica ni automática de un saber teórico ya dado a un objeto nuevo, sino que muestra la dialéctica entre el objeto y el punto de vista requerido para su explicación. El enunciador, como lo evidencian los verbos, ha trabajado activamente en el recorte de un objeto relevante para un campo disciplinar como también en la construcción del punto de vista que finalmente permite explicar el objeto. Esta selección de verbos contrasta con los de la primera versión, en la que, como señalamos, predominan aquellos que parecen indicar que el valor del trabajo está en las acciones realizadas.

La transformación estructural y enunciativa descripta tiene su correlato en el nivel de la organización secuencial: mientras la primera versión es predominantemente descriptiva, el resumen de la versión final es argumentativo: se explicitan conclusiones, se valora el propio trabajo, se construyen nuevos conceptos, entre otros. Asimismo, ha operado una transformación en los aspectos tipográficos: la segunda versión apela al uso de negritas, comillas y bastardillas para jerarquizar, marcar menciones, destacar aportes, entre otros aspectos que muestran también que se tiene presente al lector y que se le facilita el acceso al trabajo realizado.

Las distintas transformaciones mencionadas nos permiten considerar que, aunque leve, ha habido también un desplazamiento temático entre ambas versiones. En la primera, el tema central de la tesis está ocupado por el objeto, lo estudiado (en la presentación se le dedican 4 de 8 párrafos); en el resto de los párrafos se presentan metodología, marco teórico y tema, pero no hay marcas discursivas que establezcan relaciones entre sí. En la versión final, en cambio, el tema es la articulación entre

punto de vista y objeto, que sostiene el planteamiento del problema y de las conclusiones alcanzadas.

Conclusiones

Hemos mostrado cómo ambas versiones de la introducción de la tesis, en este caso, responden a diferentes representaciones acerca de lo que es una tesis. Una construye al trabajo central del tesista como el de informar la investigación llevada a cabo, que da pie al relato de la búsqueda y a la descripción de lo hallado. Este enunciador apenas saca la mirada de su propio trabajo, al que tiende a subvalorar. La otra, en cambio, representa el trabajo del tesista como el de un óptico que ha ido graduando el punto de vista hasta lograr el que mejor deja ver un problema y su resolución, para lo cual ajustó métodos y conjugó teorías. En este caso el enunciador, además de la mirada desde adentro, logra una mirada externa del trabajo inserto en el campo disciplinar, lo cual le permite valorar sus aportes.

Por otro lado, queremos destacar que las tesis orientadas por la segunda representación son tesis que están en mejores condiciones de ser aprovechadas por la comunidad científica, ya que explicitan claramente qué problema se plantearon y qué respuesta encontraron, operando desde un aparato teórico específico y delineado. La falta de explicitación de estos aspectos revelan que en la resolución de su escrito, como ocurre en la primera versión analizada, el tesista no ha tenido en cuenta la escena de lectura de la que debía participar su texto, ya que el primer destinatario de la tesis, el jurado, debe evaluar, entre otras cosas además de la rigurosidad, el aporte que el trabajo representa para el campo, información que, como hemos visto, el mismo tesista no se ocupa de proveer.

También queremos destacar que mientras para la comunidad académica lo valioso es esa versión final que muestra los logros obtenidos, para el escritor de la tesis son igualmente útiles las distintas versiones que va realizando, ya que cada una es un registro del momento en que se halla respecto de la tarea emprendida. Ese registro, por su materialidad, permite al tesista seguir trabajando, evaluar si las orientaciones emprendidas son correctas y saltar a la versión siguiente. En este sentido, este valor epistémico de la escritura puede potenciarse, desde las instituciones, con la intervención de especialistas en escritura.

Bibliografía

Arnoux, E. et al. (2004) “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”. En: *Revista de la Maestría en Salud Pública, Nº 3*.

Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en: http://maestria.rec.uba.ar/Dos2/principal2.htm.

Abric, J.C. (1994), *Pratiques sociales et représentations,* París, P.U. F.

Beaud, M. (1998): *L'art de la thése*, Paris, Editions La Découverte.

Bourdieu, P. (2005) "El mercado de los bienes simbólicos", *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la Cultura,* Aurelia Rivera grupo Editorial, Córdoba. (1º ed. 1971).

Borsinger de Montemayor, A. (2005) "La tesis", en: Cubo de Severino, L (dir.) *Los textos de la Ciencia,* Córdoba, Comunicarte.

Dardy, C. (2002) "Un rithe d'aujourd'hui", *Un gendre universitaire. Le rapport de soutenance de thése,* Lille, Septentrion (citado por: Arnoux, E. ....).

Pereira, M. C. y M. di Stefano (2006) «El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares», Revista *Signos*, Chile. En prensa.

Plot, B. (1986) *Ecrire une thése ou une memorie en sciences humaines,* Paris, Librairie Honoré Champion.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y R. Elbert (2005) *Manual de metodología*, Buenos Aires, Clacso.

Van Evera, S. (2002) *Guía para estudiantes de ciencia política. Métodos y recursos*, Barcelona, Gedisa.

Anexo: Las dos versiones de la Introducción

1) Versión inicial

Presentación

En este informe presentamos los resultados finales de la investigación sobre la transformación de las relaciones laborales durante el proceso de privatización de empresas de servicios públicos monopólicos iniciado a comienzos de la década de los '90 en la Argentina.

En primer lugar, nos ocuparemos de presentar nuestro tema y problema de investigación (capítulo 1). A continuación, describimos nuestra estrategia metodológica, destacando cada uno de los pasos que se siguieron hasta alcanzar su forma definitiva y los niveles, dimensiones e indicadores propuestos (capítulo 2).

En el capítulo siguiente (capítulo 3) abordaremos el marco teórico-conceptual en el que se inscribe nuestro problema de investigación. Nos detendremos en el análisis de cada uno de los debates teóricos ligados a la problemática, y que han sido desarrollados a lo largo de la década del '90, período que abarca nuestra investigación.

Posteriormente, con el objeto de establecer un marco a partir del cual podamos destacar más tarde los contrastes que se produjeran, describiremos la reconstrucción histórica del modelo de relaciones laborales en las empresas públicas que se consolida a partir de 1945, con respecto al cual las nuevas reglas de juego que acompañan la privatización provocan una verdadera ruptura (capítulo 4)

En las secciones siguientes, presentamos los estudios de caso. Cabe destacar que nos limitaremos para ello a lo ocurrido en tres sectores clave del área servicios, como son los de Telecomunicaciones, Agua y saneamiento y Gas . (capítulos 5, 6 y 7)

Planteamos las características del escenario regulatorio en el que desenvolverán las empresas al transferirse la gestión del servicio. Luego de una revisión histórica del origen y evolución de cada empresa y de los respectivos procesos de privatización, se examinan las principales consecuencias en función de cada una de las dimensiones elegidas: políticas empresariales y políticas sindicales. Se procederá, caso por caso, a describir el análisis de la gestión técnica de los servicios así como las políticas de recursos humanos implementadas por las gerencias de las empresas y las respuestas llevadas a cabo por los sindicatos. En lo que respecta a este punto, debe señalarse que nuestro análisis hará referencia especialmente de las nuevas funciones de productivas y de gestión que, en mayor o menor medida, según el caso, han adquirido.

Previo a las conclusiones, efectuaremos el análisis comparativo, sistematizando las similitudes y diferencias encontradas en cada uno de los casos. Debe destacarse, al respecto, que la comparación articulará a cada uno de los actores (Estado, Empresas y Sindicatos), en cada nivel (macro, meso y micro), en diferentes momentos (antes y después de la privatización) y dimensiones propuestas en el estudio (capítulo 8) .

Por último, las Conclusiones, estarán destinadas a confrontar la investigación con nuestros interrogantes centrales propuestos, por ello, expondremos algunas reflexiones a propósito de los cambios acaecidos en el plano de las relaciones laborales de las empresas privatizadas en Argentina (capítulo 9).

2) Versión final

Resumen

El presente trabajo intenta contribuir desde una perspectiva comparada, al conocimiento y análisis de la evolución y transformación de los sistemas de relaciones laborales en contextos de cambio estructural, el más importante de los cuales fué la privatización de empresas públicas en la

Argentina, a comienzos de la década pasada. Se propone también hacer un aporte a la comprensión de la nueva dinámica que dicho cambio desencadena en la relación entre los actores claves del proceso: Estado, sindicatos y empresas.

Nuestros aportes se originan básicamente en el campo disciplinario de las Relaciones Industriales, utilizando las teorías de análisis estratégico en los estudios sobre relaciones laborales (Kochan, Katz y Mc. Kerise, 1994; Kochan, Piore, y Locke, 1995) y que tienen como elemento clave, el concepto de ***"strategic choice"***.

También, acercamos al campo de investigación la conceptualización que atiende a la dimensión de la subjetividad de los actores (De la Garza, 1998), ya que nos abre un plano de análisis que permite explicar la naturaleza de las interacciones entre los actores, además de que permite identificar a las relaciones laborales en las empresas como un espacio dinámico, atravesado por dimensiones de diverso orden, complejas y contradictorias.

En cuanto a la metodología, identificamos tres niveles —macro, meso y micro— que preconfiguran el predomino de actores —Estado, sindicato, empresa— a la vez que permiten ver la dinámica de interacción entre ellos. En base a ello, utilizamos como estrategia comparativa de análisis el muestreo teórico. El interés de una comparación de este tipo, fundada en la maximización de las diferencias, reside, según la ***Grounded Theory***, en la posibilidad de identificar rasgos de comportamiento similares que ofrezcan indicios, sensibilidad teórica mediante, de tendencia general.

El problema central de este trabajo se desagrega en tres subpreguntas, ¿existe convergencia o divergencia en las relaciones laborales en el contexto de la privatización y desregulación de las empresas pertenecientes a los sectores Telefónico, Gas y Agua y Saneamiento en Argentina?, ¿qué factores explicarían dicha tendencia? y ¿cómo quedan configuradas las relaciones laborales después de esos cambios

Con respecto al primer eje, acerca de si existe convergencia o divergencia en las relaciones laborales de las empresas privatizadas, arribamos a dos conclusiones principales:

La **primera conclusión** es que las opciones estratégicas que se manifiestan en el proceso de transformación de las relaciones laborales, **se diferencian en uno y otro sector y en relación al actor considerado, sindicato o empresa.** De este modo, más allá de las generalizaciones que pudieran establecerse, las privatizaciones no han significado **convergencia.**

El **actor sindical** en telecomunicaciones, presenta una opción que combinó la confrontación con la participación en distintos momentos del proceso privatizador. En cambio en gas, la opción fue la ausencia de estrategia. Mientras en el sector de agua, se optó estratégicamente por la participación desde el inicio de la concesión. Como comprobamos, las diferen-

cias se debieron a una combinación de factores, entre los que destacamos como determinante la **historia previa** de cada sindicato.

Por su parte, el **actor empresario** también presenta **opciones estratégicas** contrastantes. En telecomunicaciones y en gas, predominan modalidades de negociación con los sindicatos que tienden a la individualización de las relaciones con el personal excluyendo a las asociaciones sindicales. En agua, se manifiesta una relación de participación / colaboración con el sindicato como interlocutor reconocido. Estas opciones son coherentes con el **estilo de gestión empresaria diferenciada,** en **telecomunicaciones** y **gas** de exclusión y unilateralidad y en el sector de **agua** de inclusión y consenso relativo.

La **segunda conclusión**, es que a partir del análisis en términos de las opciones estratégicas aplicado a cada uno de los actores (Estado, empresas y sindicatos) y en cada uno de los sectores, se evidencia cierta **continuidad** entre las opciones estratégicas tomadas por ellos en los diferentes momentos (antes y después de la privatización). Esta continuidad nos permite visualizar lo que hemos denominado **"orientación estratégica de los actores"**.

Con relación al segundo eje de nuestro problema, ¿qué factores explicarían la tendencia convergente o divergente?, identificamos una serie de factores que explican las **tendencias divergentes** en el proceso de transformación de las relaciones laborales en el contexto de la privatización.

Entre los factores que denominamos **endógenos** a los actores, puede mencionarse la **atribución diferenciada de sentido en torno al proceso privatizador**.

Por el lado del **actor sindical**, las contradicciones que generó el mismo hecho de la privatización, se configuraron como estructuras adversas que no pudieron ser contrarrestadas de manera homogénea por los sindicatos.

En cambio, por el lado del **actor empresa**, la percepción empresaria se expresó diferencialmente en cada uno de los casos. Al momento de tomar decisiones, debe subrayarse la valoración —positiva o negativa— hacia el actor sindical.

Entre los factores que no son localizables sólo como **endógenos** o **exógenos** sino producto de la fusión de categorías que forman parte de los diferentes niveles de análisis, destacamos la **convivencia de diversas culturas.** Ya con la privatización, pudimos verificar la coincidencia entre el cambio de gestión y una transformación "socio-demográfica", vía estrategias de renovación de personal y confrontación entre antiguos y nuevos trabajadores.

Por último, nuestro tercer eje de análisis ¿cómo quedan configuradas las relaciones laborales después de esos cambios?

Hemos podido comprobar que la privatización de las empresas de servicios públicos inaugura un cambio drástico y estructural en el modelo de relaciones laborales vigente hasta entonces. Su principal detonante es el cambio de naturaleza de las empresas que pasan de ser públicas a privadas. En este contexto, el nuevo espacio de constitución de las relaciones laborales, son los **niveles meso y micro**. En cada uno de estos niveles los intereses de los actores sindicales y empresariales **se diferencian y distinguen claramente.** La importancia de los actores en el enfoque teórico propuesto nos permite dar cuenta también de una de las consecuencias más evidentes para las relaciones laborales en las empresas públicas tras la privatización: **la modificación de los roles de los actores involucrados**.

Finalmente, el análisis realizado permite concluir que si previo a la privatización era posible identificar un **modelo de relaciones laborales** en las empresas públicas, posterior a la privatización ya no es posible referirnos en los mismos términos. En la actualidad, aparecen **esquemas divergentes de relaciones laborales** que se configuran a partir de **orientaciones estratégicas**, dentro de un contexto similar de "nuevas reglas de juego".

Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado

Paula Carlino
CONICET

> Motiva [este taller] nuestra experiencia de soledad, aislamiento y confusión durante nuestros propios estudios doctorales (Miller y Brimicombe, 2004).

Introducción

Las dificultades de los estudiantes de posgrado para sacar adelante sus tesis son conocidas en nuestras instituciones y han sido documentadas en numerosos estudios internacionales (por ejemplo, Ahern y Manathunga, 2004; Lundell y Beach, 2002). Los anglosajones indican una tasa de finalización de tesis del 48% en Australia (Martin *et al.*, 2001) y del 50% en EE.UU. (Ad Hoc Panel, 1996) en tanto que para la Argentina la estimación es que sólo un 14.8 % de quienes se inscriben en un posgrado logran obtener su título (Jeppesen *et al.*, 2004). Elaborar una tesis resulta, pues, un desafío que deja a la mayoría de los tesistas en el camino o les demanda tiempos de dedicación no previstos inicialmente muy difíciles de sostener. Ambos problemas están agudizados para el caso de las ciencias sociales (Ehrenberg *et al.*, 2007).

Las investigaciones señalan como principales obstáculos la discontinuidad en la dedicación a la tesis de quienes no están becados (Evans, 2002), el sentimiento de soledad que experimentan (Miller y Brimicombe, 2003), el descorazonamiento por la envergadura de una tarea que no suele mostrar logros intermedios (Manathunga, 2002), y la habitual falta de experiencia y referentes para sostener en el tiempo la labor de tesis (Delamont y Atkinson, 2001; Styles y Radloff, 2000a y 200b), que lleva a los tesistas a sentirse desorientados (Vogler Urion, 2002), inseguros y, en muchos casos, a dudar de sus capacidades para llevar a buen puer-

to el trabajo (Appel y Dahlgren, 2003; Ngcongo, 2000). Estos escollos se potencian cuando las instituciones brindan escasos apoyos más allá de seminarios de actualización disciplinar (Follari, 2001) y si no existe un supervisor especialmente comprometido en orientar la labor del tesista a través de encuentros frecuentes (Carlino, 2003b), lo cual en nuestro entorno se ve dificultado por las condiciones de trabajo de los directores de tesis (Carlino, 2004).

En particular, los escollos para avanzar conciernen a la elaboración del problema a estudiar y al diseño de la investigación (Maxwell, 1996; Rienecker, 2003), al análisis de los datos (Wisker *et al.*, 2003) y a la escritura que acompaña cada fase de la tesis, en su doble función: como una herramienta para elaborar conocimiento y como un medio para comunicar al lector la investigación realizada (Beasley, 1999; Bloom, 1981; Chanock, 1999; Knowles y Lake, 1996; Moletsane, 2001; White, 1998). Por ejemplo, la dificultad constatada de escribir aquellas partes de la tesis en las que se requiere poner en relación material empírico con ideas teóricas provenientes de la bibliografía (San Miguel y Nelson, 2007; Stierer, 2000) atañe a concebir esa articulación tanto como a formularla discursivamente. Lo mismo que la necesidad de insertar el propio problema de investigación en las discusiones disciplinares. Coincidiendo con estas dificultades, preocupa la baja tasa de publicación de quienes sí logran completar sus tesis (Anwar, 2004; Dinham y Scott, 1999).

Diversas universidades en el mundo han implementado dispositivos institucionales para apuntalar la labor de los tesistas y de sus directores en algunas de estas áreas y contrarrestar así los factores que inhiben el progreso de las tesis (Arnoux *et al.*, 2004; Bantys, 2003; Brew y Peseta, 2004; Carlino, 2004; Cargill, 2004; Chanock, 2007; Dinham, 1999; Dysthe *et al.*, 2006; Ehrenber *et al.*, 2007; Miller y Brimicombe, 2004; Rienecker, 2003; Robins y Reeves, 1996; The Writing Center, 2001 y s/f, etc.). En nuestro país, las maestrías suelen incluir uno o más espacios curriculares denominados "taller de tesis", contemplados en los lineamientos de la CONEAU, la entidad gubernamental que evalúa y acredita la formación universitaria (Almandoz *et al.*, 2002; David *et al.*, 2002; Etchegoyen *et al.*, 2002). El análisis de la estructura curricular de algunos posgrados, conversaciones informales con sus profesores y maestrandos, y ciertas publicaciones que explicitan los contenidos de estos talleres (por ejemplo, Arnoux *et al.*, 2004), permiten apreciar que en ellos se presentan investigaciones realizadas por docentes del posgrado, se abordan temas de metodología, se orienta a los tesistas a definir el problema y el diseño de su investigación, en general a través de la escritura y reescritura recursiva de sus proyectos de tesis. En cambio, son pocos los posgrados argentinos

que ofrecen espacios de trabajo colectivo para los tesistas una vez que han entregado sus proyectos y terminado de cursar los seminarios (García de Fanelli, 2001).

Por su parte, la orientación acerca de cómo han de ser las tesis resulta escasa para los maestrandos ya que nuestras instituciones aún no disponen sino de pautas escritas más o menos formales (longitud, carátula, tipo de letra), que dificultan representarse claramente qué se espera de su trabajo. Es probable que la reducida experiencia de nuestros posgrados en ciencias sociales explique la carencia y vaguedad en los criterios propuestos para la labor de tesis. En uno de los documentos de la CONEAU, se afirmaba que en las especializaciones, maestrías y doctorados:

> "Las actividades de investigación deben cumplir con los siguientes requisitos mínimos:
> —el tema de la investigación debe estar suficientemente acotado,
> —la presentación del problema debe ser precisa, ajustada y específica,
> —el estado actual del arte debe *abarcar* a los estudios que conciernen al tema elegido, más allá de que las orientaciones teóricas y metodológicas empleadas difieran de las que posea la presente investigación,
> —el marco teórico debe ser *acotado*, preciso y pertinente, […]
> —el material en estudio debe ser *acotado*, preciso y suficientemente *abarcativo*". (Etchegoyen *et al.*, 2002, p. 14; el destacado es mío).

Tal vez los profesores de los mismos posgrados padezcan similar desorientación y consideren estos lineamientos no sólo ambiguos sino contradictorios.

En este contexto, el presente artículo analiza tres situaciones didácticas puestas en práctica en dos talleres de escritura de sendas maestrías del campo de la Educación y la Psicología. Estas propuestas son parte de mi labor docente reflexiva, la cual puede entenderse dentro del "paradigma" de la investigación-acción, recientemente empleado en la educación superior de grado (Kember, 2003; Kuit *et al.*, 2001; Zeichner, 2002) y de posgrado (Dick, 2002; Dysthe, 2001; Hall *et. al.,* 1997; Moss *et al.*, 2005; Wisker, 2005; Wisker *et al.*, 2002 y 2003; y Zuber-Skerritt y Perry, 2002). Según este enfoque, la investigación-acción parte de experiencias anteriores para definir el problema objeto de intervención y estudio, con ayuda de la bibliografía se elaboran hipótesis para comprenderlo y conjeturar las variables que lo explicarían, se diseñan dispositivos pedagógicos para intentar hacerle frente, se implementan éstos con una nueva cohorte de alumnos, se observan y analizan los efectos de esta intervención y se reformula el problema inicial dando origen a un nuevo ciclo de indagación y docencia (Carlino, 2005).

Las preguntas del ciclo investigativo-activo que examino en este trabajo son: ¿Qué pueden hacer los posgrados para orientar a sus estudiantes acerca de cómo han de ser los proyectos y las tesis que se espera de ellos, más allá de las pautas formales que suelen proveérseles? ¿De qué modo es posible prevenir el aislamiento y la discontinuidad del trabajo que experimentan los tesistas una vez que han finalizado los seminarios y deben encarar sus tesis? ¿Cómo podemos ayudar a los maestrandos a redactar sus trabajos en una prosa considerada con el lector, cuando en general es escaso el tiempo de clase presencial para dar lugar al comentario de los borradores de cada uno con relación a sus cualidades textuales? ¿A través de qué dispositivos puede incluirse en los talleres de tesis la reflexión de los tesistas sobre su experiencia vital como tales, que suele plantearles desafíos identitarios (Cadman, 1994) no pocas veces responsables de la paralización o abandono?

Método

El objeto de análisis de este trabajo es un ciclo de investigación-acción en mi práctica como coordinadora de un tramo del taller de tesis en dos maestrías de las ciencias sociales. Caracterizo cada fase del ciclo:

1. Para definir el problema objeto de intervención y estudio, me basé en los datos recogidos en investigaciones previas sobre las experiencias de los tesistas (Carlino, 2003a y 2003b), en las observaciones realizadas como co-coordinadora de un anterior taller de escritura de tesis, en la reflexión como directora de dos tesis finalizadas, en mi propia historia como doctoranda, y en los comentarios recibidos informalmente de numerosos tesistas allegados.
2. Realicé una extensa búsqueda bibliográfica para entender los factores involucrados en algunos de los problemas detectados y diseñar intervenciones pedagógicas concomitantes. Revisé así más de medio centenar de trabajos internacionales y aprendí qué se hace en diversos posgrados del mundo para ayudar a afrontar similares desafíos (Aitchison, 2003; Allison *et al.*, 1998; Arnoux *et al.*, 2004; Beasley y Knowles, 1994; Caffarella y Barnet, 2000; Cooper y Juniper, 2002; Fenwick, 1994; Lahiff y Larkin, 2002; Lonka, 2003; Palsberg y Baxter, 2002; Rose y McClafferty, 2001).
3. A partir de ello, elaboré los programas para sendos tramos de los talleres de tesis que coordinaría en dos maestrías de las ciencias sociales (en 28 y 32 horas presenciales respectivamente)[(1)]. El ob-

(1) Otras instancias curriculares impartidas por otros profesores dentro de ambos posgrados tuvieron a su cargo ayudar a definir el problema y el diseño de la investigación de cada maestrando.

jetivo fue abordar cuestiones referidas al armado discursivo de la tesis (y/o del proyecto), al proceso escritor y a la experiencia personal de los maestrandos, y contribuir a prevenir el aislamiento en la labor futura de los tesistas. Entre otras actividades, planteé explorar los géneros tesis y proyecto de tesis, elaborar un diario personal y organizar un sistema de revisión entre pares.

4. En el segundo cuatrimestre de 2003 se realizaron los primeros encuentros intensivos en ambos talleres y desde el comienzo formulé las propuestas. En las clases posteriores las fuimos retomando, y quedó a cargo de los maestrandos continuarlas por su cuenta.
5. Tuve ocasión de observar su funcionamiento a través de la discusión solicitada durante los encuentros acerca de la marcha de las tareas, y por medio de escritos reflexivos que ambos grupos entregaron al finalizar el taller, en un caso como medio para acreditarlo y, en otro, como información requerida por correo electrónico. También las evaluaciones que los maestrandos hicieron del taller en forma anónima al finalizarlo sirvieron para apreciar sus perspectivas sobre las tareas propuestas.
6. El punto de vista de los maestrandos acerca de la utilidad y viabilidad de estas situaciones didácticas, junto con mis apreciaciones, constituyen el material de análisis propiamente dicho de este ciclo de investigación-acción. Los resultados de este análisis crítico configuran un nuevo problema (teórico y práctico a la vez) respecto del definido inicialmente y constituyen el origen de un ciclo de estudio y enseñaza futuros.

Caracterización de las actividades

Análisis de los géneros tesis *y* proyecto de tesis

Varias corrientes pedagógicas, entre ellas la denominada "escritura con propósitos académicos" (por ejemplo, Hyland, 2002 y 2003; Swales, 1990), plantean orientar a los estudiantes en las clases de textos que han de producir, porque suelen ser novedosos para ellos. Este enfoque "de género" a veces ha sido contrapuesto al enfoque "de proceso" (Murray, 1982), impulsado a partir de los estudios cognitivos sobre la composición escrita (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980 y 1982) y que se centra en guiar y retroalimentar las operaciones de planificación y revisión de los textos. Los defensores del "análisis del género" argumentan que la principal dificultad de los escritores en formación no atañe al proceso redaccional sino a su desconocimiento de las características esperadas del producto final. Para otros autores, los

enfoques de género y de proceso se complementan (por ejemplo, Coffin *et al.*, 2003).

En este ciclo de investigación-acción, sin conocer la controversia entre ambas corrientes, intuía que debían integrarse. La exploración de tesis y proyectos de tesis realizada es coherente entonces con la perspectiva de género y la revisión entre pares lo es con la de proceso. Así, al inicio de cada taller, propuse analizar qué rasgos tienen los proyectos de tesis o las tesis y, también, cómo es el contexto retórico en el cual se producen y leen. La intención fue que los maestrandos examinaran con sus propios ojos diferentes ejemplares de los textos en cuestión y abstrajeran sus propiedades. Para ello, llevé diversas tesis y (en menor número) proyectos de tesis, que fueron repartidos a pequeños grupos para que los exploraran, a partir de ciertos ejes de análisis: estructura, títulos, contenidos, extensión, persona y tiempos verbales y función que cumple su variación en cada sección, en qué partes predomina la exposición y en cuál la argumentación, dónde aparece metadiscurso y para qué, en qué lugares se incluyen enunciados referidos, cómo se gestiona esta polifonía y con qué intención retórica se lo hace, etc. También, en conjunto, discutimos con qué propósito y para quiénes se escriben estos textos, para qué y cómo se prevé que serán leídos por los diversos lectores, qué conocimientos puede suponérseles y cuáles no, cómo conviene al autor mostrarse a través del escrito (qué imagen construir de sí mismo y a través de qué recursos), qué monto de jerga emplear, etc. Un análisis parecido fue propuesto en el taller de escritura de tesis, que antes habíamos impartido conjuntamente con Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira, de quienes aprendí en esa ocasión. Coincidentemente, una actividad afín es realizada en Australia por Chanock (2007).

Los diarios de tesis

La propuesta de elaborar un "diario de viaje por la tesis" se encuadra dentro de la llamada escritura exploratoria o reflexiva, el escribir privado con fines de clarificar el pensamiento propio sobre un tema y/o los sentimientos que acompañan esa elaboración cuando es especialmente laboriosa, como ocurre con quienes hacen sus tesis. Escribir para uno mismo puede servir, en el primer caso, para hacer planes de texto, para descubrir ideas y desarrollarlas (Coffin *et al.*, 2003), en un marco de libertad respecto de las convenciones, ya que la producción está destinada a uno mismo y no se precisa rendir cuentas de ella. En el segundo caso, expresar en un papel los afectos vinculados a la labor de tesis permite ir reconociendo los desafíos identitarios (Cadman, 1994) involucrados en el ingreso a nuevas culturas académicas y en el progreso profesional, tomar

conciencia de potenciales obstáculos subjetivos y objetivos, así como de caminos personales que pueden vislumbrarse para enfrentar estos escollos (Creme y Hunt, 2002). En el caso de que la investigación involucrada en una tesis sea de naturaleza cualitativa, metodólogos como Maxwell (1996) sugieren emplear la escritura para hacer lugar a estas cuestiones de índole subjetiva, de modo que no se filtren subrepticiamente en el trabajo e incluso para aprovechar su potencial creativo en la elaboración de la tesis.

Al diseñar esta propuesta, me basé en otros autores que también la contemplan en la formación de posgrado (George, 2002; White, 1998) y en mi propia experiencia como tesista, en un momento de la cual me puse a escribir espontáneamente sobre las barreras que sentía que dificultaban mi avance, como un modo de luchar contra ellas. Así, en los dos talleres de tesis coordinados en este ciclo, sugerí a los maestrandos la conveniencia de ir elaborando un "diario de viaje por la tesis" a medida que fueran necesitando hacerlo, e incluí en los encuentros presenciales actividades que retomaban en parte lo escrito o planteaban continuarlo con alguna consigna particular.

La revisión entre pares

La revisión entre pares con guía del docente es una práctica que surge del "enfoque de proceso" (Murray, 1982) y resulta usual en los programas de "escribir a través del currículum" (por ejemplo, Coffin *et al.*, 2003), es decir, en las corrientes anglosajonas que integran la enseñanza de la escritura académica a lo largo y ancho de los estudios superiores. Consiste en organizar la producción escrita de los alumnos incluyendo una o más instancias en las cuales los borradores son intercambiados, leídos y comentados por un compañero, antes de ser reescritos y entregados al profesor. Los trabajos publicados en el mundo anglosajón sobre esta situación didáctica se basan en las dificultades de los universitarios para revisar sustantivamente sus propios textos, en la intención de enseñarles cómo hacerlo, en la comprobación de que esta tarea ubica al aprendiz en un rol más activo (y más fértil para aprender) que el de ser mero receptor de los comentarios del docente, y en la constatación de que es más fácil considerar críticamente un escrito ajeno que uno propio. Asimismo, se emplea para paliar la escasez de espacios tutoriales sostenidos en el tiempo con el docente. Estas publicaciones recomiendan que el profesor oriente cada fase del proceso de revisión, indicando qué observar en los textos y contrastando sus rasgos con ciertos estándares. La bibliografía señala que es preciso ayudar a los alumnos-revisores a distinguir las cuestiones denominadas de "mayor orden de com-

plejidad", que deben comentarse en un primer momento —conceptos, organización, efecto retórico— respecto de las "preocupaciones para el final" —ortografía, gramática— (Purdue University, 2000). Estos trabajos advierten, además, que la tarea de revisión entre pares inicialmente no suele funcionar bien, y que es necesario hacerle sucesivos reajustes para que cumpla con la utilidad esperada (Bridwell-Bowles *et al.,* sin fecha; Gocsik, 1997; Princeton Writing Program, 1998; Schell, 2002; Topping, 1996).

Mi propuesta se basó, pues, en estas experiencias universitarias para el nivel de grado y en la bibliografía sobre la formación de grupos de pares de tesistas de posgrado, como un medio para contrarrestar los sentimientos desmotivantes de soledad, aprovechar la experiencia vicaria (Brown y Esson, 1999; Conrad, 2003; Hortsmanshof y Conrad, 2003) y promover el aprendizaje de la escritura de tesis (Crotty, 1996; Michigan State University, 2001). Como parte de los talleres por mí coordinados, los alumnos debían conformar grupos de pares y reunirse por su cuenta en una o más ocasiones a lo largo del semestre para comentarse críticamente los borradores de sus escritos. Dada la complejidad organizativa de la tarea, puse por escrito en forma muy detallada y distribuí entre los maestrandos las pautas de funcionamiento, especificando sus fundamentos, el procedimiento sugerido, los aspectos del escrito a observar en la revisión (a través de preguntas para hacerle al texto) y la bibliografía empleada para el diseño de la propuesta. La revisión entre pares se realizó en uno de los encuentros presenciales del taller conmigo y quedó también como "tarea" para continuar entre los maestrandos en reuniones autogestivas.

Semejanzas y diferencias entre las tres propuestas

El empleo de la escritura exploratoria y la revisión entre pares son actividades auténticas que suelen realizar los investigadores. En su vida profesional, utilizan la redacción privada con fines reflexivos, y también realizan y reciben revisiones de pares de manuscritos para publicar. El análisis de las propiedades de los textos que han de producir, en cambio, no es una tarea que encaren explícitamente sino, más bien, una actividad incidental que van realizando como lectores al frecuentar una clase de escritos dentro su comunidad discursiva. En su versión pedagógica, las tres propuestas pueden usarse recurrentemente a lo largo de toda la labor de la tesis. Pero se diferencian entre sí en cuanto a su naturaleza social: la escritura de un diario de tesis es una actividad privada, en la cual coinciden autor y lector; por su parte, la revisión entre pares es una tarea colectiva que somete a consideración ajena los propios escritos.

El análisis de las características de los géneros académicos presenta un aspecto mixto: como actividad de abstracción de los rasgos que se reiteran en los ejemplares de un tipo de texto suele realizarse individualmente pero implica percatarse de las propiedades discursivas comunes, las "convenciones", que hacen a una actividad social como es la producción científica.

Estas tareas didácticas crean las condiciones para separar la escritura en dos ámbitos, vinculados a sendas audiencias (el diario es para uno mismo; la tesis y el proyecto de tesis, en cambio, tienen otros destinatarios). Tomar conciencia de estos ámbitos favorecería encarar la escritura en dos tiempos: uno inicial, en donde las notas exploratorias del diario forman parte del proceso de elaboración de conocimiento del autor, y un tiempo posterior, en el cual la prosa pública de la tesis, que ha de ser considerada con la perspectiva del lector, es sometida a la revisión entre pares para poner en primer plano la necesidad de tener en cuenta sus expectativas encarnadas en los rasgos del género.

Resultados del presente ciclo de investigación-acción

El funcionamiento de las propuestas en este ciclo debió ser revisado durante su implementación en el taller. Fue necesario dedicarle a las tres actividades más tiempo de clase que el inicialmente previsto. Las tareas despertaron el interés y resultaron apreciadas por los maestrandos aunque, más allá de su abordaje en nuestros encuentros, queda el interrogante acerca de si el aprendizaje realizado en ellas podrá ser transferido a las situaciones futuras en donde podría ser utilizado.

En primer lugar, la exploración de las tesis y proyectos de tesis fue bien valorada por los maestrandos, quienes manifestaron que nunca antes habían tenido ocasión de ver, tocar y/o examinar esta clase de textos. Desde su punto de vista, hacerlo con la guía del profesor resultó orientador acerca de los productos escritos que se esperaba de ellos. Solicitaron proseguir la actividad dentro del taller más allá de la clase inicial, que no dio tiempo a examinar los textos bajo todos los ejes de análisis propuestos. Expresaron alivio al observar que su desorientación era compartida y se debía, en parte, al desconocimiento acerca del género discursivo en el cual habrían de participar al elaborar sus proyectos y sus tesis. Tomaron conciencia de que resulta imposible escribir un tipo de texto que previamente antes no se ha leído, paradoja de buena parte de los posgrados que exige producir lo que no da para leer:

> "Es muy útil saber qué se espera que uno produzca, con qué criterio se lo evaluará y cómo deberá ser para considerarse «dentro»."

> "Expectativas cumplidas: avanzar en la comprensión de cómo tienen que ser las tesis de maestría. Yo tenía una imagen muy rígida sobre lo que los demás esperan, los expertos."

> "Me sirvió mucho […] mirar tesis y ver qué hacen otros. Tener lineamientos de cómo se escribe cada capítulo como genéro discursivo."

Empero, a mi juicio, la familiarización con esta clase de textos no puede darse por lograda porque éste ha sido sólo un acercamiento preliminar pero, al momento de tener que producir sus tesis, aparecerán dudas no previstas inicialmente y los maestrandos necesitarán volver a examinar los rasgos típicos de cada parte de estos escritos *desde la óptica de quien redacta y ha de resolver un problema concreto de formulación discursiva*. En consecuencia, esta actividad sirve para ayudar a percatarse de lo que no se sabe y se precisa conocer para hacer una tesis, es útil para mostrar la hechura invisible de los textos, para permitir comprender parte de los desafíos comunes que enfrentan los maestrandos. Pero no trasciende las limitaciones señaladas por otros autores acerca del vacío que aguarda a los tesistas una vez que terminan de cursar los seminarios de su maestría. Ellos se encontrarán, durante la fase de hacer y escribir sus tesis, con la necesidad de nueva orientación.

Por otra parte, hubo un desajuste entre las expectativas iniciales de la docente y la respuesta de los maestrandos en cuanto a llevar a cabo la revisión entre pares y el diario de tesis en forma autogestiva, a pesar de la percepción colectiva de su potencial utilidad. En general, en ambos talleres pocos realizaron las tareas por su cuenta aduciendo falta de tiempo, por una parte, y pudor de comentar el trabajo de los compañeros (temiendo herir susceptibilidades) tanto como inseguridad en no saber aportarles algo valioso. Algunos, antes de realizar las tareas, dejaron ver que no entendían su dinámica o que les atribuían poco provecho. En contraste, fue mayoritaria la solicitud de hacer lugar a estas propuestas en las clases presenciales del tramo del taller a mi cargo, es decir, convertirlas en un trabajo heterogestivo.

A partir de esta situación, planifiqué en los encuentros restantes incluir también estas dos actividades. Propuse algunas consignas disparadoras de escritura reflexiva privada, como parte del diario de tesis, y sugerí que en la puesta en común sólo quien lo deseara comentaría sobre lo escrito al grupo; el resultado fueron animadas conversaciones colectivas sobre las experiencias personales como maestrandos, en las cuales afloraron las subjetividades y también se reconocieron las similitudes de los retos, escollos y expectativas de su empresa común. Los participantes valoraron este espacio porque hacía lugar a partes de sí mismos y de su proceso como (futuros) tesistas que, de otro modo, permanecían callados y

obraban como barreras en algunos casos. Así, la escritura del "diario de viaje por la tesis" resultó incluida en las sesiones de trabajo presencial y funcionó como un primer tiempo de elaboración del mundo interior, preparatorio de un segundo momento en el que cada cual dio a conocer sólo la porción de ese mundo que quería hacer público. Este uso aparece en la reflexión sobre la actividad realizada:

> "Un texto científico exige rigurosidad y, en cierta medida, es impersonal; mi diario es personal, subjetivo, como una ensalada de ideas que elude explícitamente todo rigor. Construir paralelamente a la tesis un diario de viaje permite orientar la tarea desde aquello que no puede aparecer en el texto científico pero que se constituye en una meta aprendizaje cuya relectura me servirá para guiar otros trabajos a través de mis propios aciertos y desaciertos. En cierta medida, mi diario constituirá la otra cara de mi tesis."

> "El diario de viaje [por la tesis] no es un libro de quejas para el viajero; sino que debe ser también un medio para repensar lo que venimos haciendo y cómo utilizamos el tiempo."

El diario de tesis, en tanto espacio privado, habilitó un canal donde volcar ideas en camino, lo cual destrabó en varios maestrandos su posibilidad de escribir. También, permitió hacer lugar a las emociones ambivalentes que embarcarse en un trabajo de tesis conlleva. La puesta en común voluntaria de algunas de estas notas inicialmente privadas favoreció tomar conciencia de que las dificultades son comunes y no personales y que entre la tesis no iniciada y la tesis terminada existen estados de avance parcial, pequeños pero palpables:

> "Me sirvió para darme cuenta de que en parte todos estamos pasando por las mismas o semejantes dificultades para, de alguna manera, desmitificarlas. Y que a pesar de que creía que no había avanzado nada, algo he realizado".

Un proceso similar ocurrió con la revisión entre pares. Fue preciso hacerle tiempo en los encuentros presenciales, que se organizaron en torno a comentar los trabajos escritos de cada uno, con ayuda de la guía provista. La puesta en común posterior sirvió para que, en mi rol de coordinadora (habiendo pasado antes por cada grupo para observar su funcionamiento), señalara algunos problemas de los textos detectados por los revisores pares y que merecían compartirse colectivamente para ser aprovechados por todos; esta puesta en común también permitió que la experiencia misma de funcionar como revisor par y de recibir comentarios del compañero fuera analizada. La valoración positiva resultó mayoritaria.

> "[Lo que más me sirvió fue…] la revisión entre pares como forma de revisión incorporando otra mirada."

> "Se ha producido, a pesar de las resistencias iniciales, un espacio que opera como estructura de soporte, en tanto ámbito de intercambio entre pares."

Las palabras de algunas maestrandas revelan, asimismo, que la tarea contribuyó a la revisión de los propios textos:

> "Los lineamientos organizativos dados por la docente hicieron el efecto boomerang de revisar mis trabajos antes que la 'revisora' y someterlos a una crítica un poco más objetiva."

> "Partimos de desdoblar en dos personas diferentes al escritor y al lector, y luego las integramos en nosotros mismos a la hora de elaborar nuestras propias producciones. Por otro lado, nos sucedió que al explicar oralmente al corrector, cuando nos pedía aclaraciones, íbamos aclarando ideas o al menos empezamos a identificar más claramente zonas oscuras (valga la contradicción). Resaltamos así el papel que la escritura desempeña en el pensamiento."

Otra maestranda resume el proceso que se necesitó para que la propuesta funcionara:

> "la experiencia en su totalidad fue generando un cambio emocional que va del aislamiento en el que nos hemos acostumbrados en nuestras instituciones universitarias, al temor de dar a conocer el texto conjuntamente con la ansiedad de recibir y dar críticas y sugerencias; y de allí al descubrimiento de la necesidad de cooperación entre pares para la producción académica."

Entonces, a pesar de las diferencias entre los diarios de tesis y la revisión entre pares, ambas corrieron una misma suerte en virtud de sus semejanzas en cuanto al ámbito común: inicialmente pensadas para fuera de las clases, como tareas autogestivas. Hubo que hacerles lugar en el currículum para poder impulsarlas.

En síntesis, la propuesta de exploración de tesis, de escritura privada y de revisión entre pares resultan pertinentes, pero para que funcionen han de ser realizadas con guía del profesor y sostenidas dentro de los espacios presenciales del taller de escritura. Asimismo, aparece dudoso el cumplimiento del objetivo de que estas actividades sirvieran para dejar armada una estructura de soporte mutuo y de trabajo compartido de cara al futuro. Por el contrario, da la impresión de que las tres actividades han resultado experiencias novedosas y, si bien muy aprovechadas,

el tiempo dedicado a ellas no ha bastado para consolidarlas ni para crear las condiciones de su ejercicio independiente.

Conclusiones

El presente trabajo es un intento de comunicar y a la vez de conceptualizar el pensamiento subyacente a un ciclo de enseñanza en un tramo de dos talleres de tesis de posgrado. En este intento, he encontrado que el paradigma de la investigación-acción ofrece un modelo para entender la práctica docente, para analizarla en forma crítica y para escribir acerca de ella.

Las situaciones didácticas aquí analizadas estuvieron pensadas para ayudar a los maestrandos a desarrollar recursos para hacer frente a algunas de las dificultades que suelen encontrar al encarar sus tesis. Sin duda, las tareas propuestas no pretendían resolver los desafíos que les esperan sino contribuir en la dirección de su afrontamiento. No obstante, su puesta en funcionamiento revela una brecha entre mis intenciones como docente y el punto de vista de los alumnos. Para ellos, no es suficiente conocer las propuestas para prever los beneficios potenciales de llevarlas a cabo y poder hacerlo. En cambio, para apreciar la utilidad de estas tareas y saber cómo implementarlas necesitan práctica andamiada (orientada, retroalimentada) externamente y en forma recurrente.

Es probable que lo ocurrido con las actividades examinadas esté ligado a las particularidades de las maestrías en las ciencias sociales. La estructura curricular de este nivel educativo contempla dos períodos bien diferenciados. El primer momento se caracteriza porque los alumnos han de cursar seminarios junto a sus pares, con encuentros frecuentes establecidos desde el posgrado; es una fase de labor institucionalizada, parecida a los cursos de grado en cuanto a que el trabajo de los estudiantes aparece heterorregulado por sus docentes (quienes pautan la frecuencia de los encuentros, exponen sobre sus temas, aportan bibliografía y plantean tareas evaluativas vinculadas a ésta). En el segundo momento, en cambio, los maestrandos han de trabajar individualmente en sus tesis, junto a sus directores, quienes en nuestro entorno no siempre pueden comprometerse en la medida en que sus supervisados lo requieren. Estas circunstancias les exigen mucha autorregulación para una tarea nunca antes emprendida, ni siquiera observada en otros (Lovitts, 2005, examina el mismo problema respecto de los tesistas norteamerianos). Durante esta fase, se hacen presentes los sentimientos de desorientación, inseguridad, aislamiento y discontinuidad, descritos abundantemente en la bibliografía.

En este contexto, mi propuesta para un tramo de sendos talleres de tesis, prevista como una herramienta para hacer frente a los obstáculos asociados a esta segunda fase, incurrió inicialmente en el mismo problema: planteó tareas desconocidas para los maestrandos, acerca de las cuales precisaban guía y práctica andamiada, si debían llevarlas a cabo con éxito. Fue necesario comprobar su desorientación y falta de actividad autogestiva para comprender que era preciso acompañarlos de cerca en sus primeros intentos de la labor sugerida.

A partir de esta experiencia, emergen nuevas preguntas: ¿podrán estas tareas funcionar en forma autogestiva, si las incluimos por un tiempo más prolongado dentro de los encuentros presenciales de los talleres de tesis? ¿Servirá entonces sostenerlas como dispositivos heterorregulados para favorecer que los maestrandos se apropien de ellas en tanto herramientas autorregulatorias de una parte del trabajo de los tesistas? O por el contrario, ¿será preciso rever la estructura bipolar de los posgrados, y prever dispositivos institucionales de seguimiento durante la fase de elaboración de las tesis, más allá de la labor del director? Son mis actuales interrogantes-hipótesis para poner a prueba en un eventual ciclo futuro de investigación-acción.

Referencias bibliográficas

Ad Hoc Panel on Graduate Attrition Advisory Committee. (1996). *The Path to a Ph.D.: Measuring Graduate Attrition in the Sciences and Humanities*. National Academy Press: Washington, DC.

Ahern, K. y Manathunga, C. (2004). Clutch-Starting Stalled Research Students. *Innovative Higher Education, 28*(4), 237-254.

Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 8*(2), 97-115.

Allison, D., Cooley, L., Lewkowicz, J. y Nunan, D. (1998). Dissertation Writing in Action: The Development of a Dissertation Writing Support Program for ESL Graduate Research Students. *English for Specific Purposes, 17*(2), 199-217.

Almandoz, M. R., Frigerio, G., Fernández Lamarra, N., Litwin, E. y Yapar, C. (2002). *Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97 en el área de Educación*. Buenos Aires: CONEAU, Ministerio de Educación.

Anwar, M. (2004). From doctoral dissertation to publication:a study of 1995 American graduates in Library and Information Sciences. *Journal of Librarianship and Information Science, 36*(4), 151-157.

Appel, M. y Dahlgren, L. (2003). Swedish Doctoral Students' Experiences on their Journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building". *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(1), 89-110.

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública Vol. 2 Nº 3,* Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en: http://maestria.rec.uba.ar/vieja/Tres/EscrituraTesis.pdf.

Bantys, F. (2003). "The Research Higher Degree Student Professional Development Program at Flinders University". Actas de la 12º Conferencia Annual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje "Partners in Learning", 11-12 de febrero, Edith Cowan University, Perth.

Beasley, C. J. (1999). "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines." En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 35-41. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology, febrero 1999.

Beasley, C. y Knowles, S. (1994). Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific. En K. Chanock y L. Burley (Eds.), *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de noviembre de 1994.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1 - 2."

Brew, A. y Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations in Education and Teaching International, 41*(1), 5-22.

Bridwell-Bowles, L., De Vore, K. y Littlefield, H. (sin fecha). "Peer response / Group work". En *Instructor's Guide for Identity Matters.* Mimeo.

Brown, D. y Esson, K. (1999). "Creating spaces: postgraduate voices in the quality agenda". HERDSA Annual International Conference. Melbourne, 12-15 de Julio de 1999.

Cadman, K. (1994) "Constructing a Thesis: A Question of Identity?" *Quality in Postgraduate Research: Making it Happen Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.

Caffarella, R. y Barnet, B. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: the importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.

Cargill, M. (2004). Transferable skills within research degrees: a collaborative genre-based approach to developing publication skills and its implications for research education. *Teaching in Higher Education, 9*(1), 84-98.

Carlino, P. (2003a). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003. Publicado posteriormente en *Anales del Instituto de Lingüística* Vol. xxiv-xxv-xxvi, 2005, 41-62.

Carlino P. (2003b). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos". Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003. Publicado posteriormente en *Educere*, *Revista Venezolana de Educación*, *9*(30), 415-420, 2005. Disponible *también* en Internet en: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num30/articulo19.pdf.

Carlino, P. (2004). "Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia". Memorias de las *XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I, pp. 169-173.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chanock, K. (1999). "Using Systemic Functional Linguistics in University Teaching: A Postgraduate Class on Making Writing More 'Readable'". Monash University Linguistics Papers, Melbourne.

Chanock, K. (2007). Helping Thesis Writers to Think about Genre: What Is Prescribed, What May Be Possible. *WAC Journal, 18*, 31-41.

Coffin, C., Curry, M.J., Goodman, S, Hewings, A., Lillis, T. Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London: Routledge.

Conrad, L. (2003). "Five ways of enhancing the postgraduate community: Students perceptions of effective supervision and support". Actas de la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.

Cooper, F. y Juniper, S. (2002). "A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation". HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.

Creme, Ph. y Hunt, C. (2002). Creative Participation in the Essay Writing Process. *Arts and Humanities in Higher Education*, *1*(2), 145-166.

Crotty, R. (1996). "Institutional support for the research student". *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.

David, P., Fanelli, J., Barsky, O., Acuña, C., Steimberg, O. (2002). *Criterios para la interpretación y aplicación de la resolución MCE 1168/97 en el área de ciencias sociales*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación.

Delamont, S. y Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science, 31*(1) (February 2001), 87-107.

Dick, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization*, *9*(4), 159-170.

Dinham, S y Scott, C. (1999). "The waste of a Ph.D.: the experience of disseminating the results of postgraduate research". *HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Annual International Conference*. Melbourne, 12-15 de julio de 1999.

Dysthe, o. (2001). "The mutual challenge of writing research and the teaching of writing". Conferencia plenaria en el Primer Congreso de la Asociación Eu-

ropea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura, Universidad de Groeningen, Holanda, 2001.

Dysthe, O., Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervisión of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education, 31*(3), 299-318.

Ehrenberg, R, Jakubson, G., Groen, J. So, E. Y Price, J. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 29*(2), 134-150.

Etchegoyen, H. Galende, E., Maldavsky, D., Rabinovich, D., Schlemenson, A., Ulnik, J., Vezzetti, H. (2002). *Criterios Vinculados con la Acreditación de las Carreras de Posgrado, Subcomisión de Psicología, Documento de Trabajo*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación. Consultado el 7 de noviembre de 2003 en http://www.coneau.gov.ar/posgrado/comi_ase/psicologia02.PDF.

Evans, T. (2002). "Part-time research students: The 'Reserve Army' of research students for universities". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 138-144.

Fenwick, A. (1994). "Developing an open learning framework for MPhil/PhD research training". Actas de la Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference, U.K., 1994, 36-38.

Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, setiembre, 19-37.

Follari, R. (2001). Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria. *Contextos de Educación*, Año IV Nº 5, 98-111.

García de Fanelli, A. (2001). La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. *Education Policy Analysis Archives, 9*(29).

George, S. (2002). "The reflective journal in postgraduate education". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives Conference*. CELTS, University of Canberra, Canberra, abril de 2002, 149-151.

Gocsik, K. (1997). "Using peer groups". Dartmouth College Writing Center, Hannover, N.H.

Hall, S. (1997). "Tilling the field: Action research in postgraduate supervision". En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching*, 132-143. Actas del 6º Foro Annual sobre Enseñanza Aprendizaje, Murdoch University, febrero de 1997, Perth.

Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, *41*(10), 1106-1113.

Hortsmanshof, L. y Conrad, L. (2003). "Postgraduate peer support programme: enhancing community". Trabajo presentado en la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.

Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, *22*, 113-135.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, *12*, 17-29.

Jeppesen, C., Nelson, A. Y Guerrini, V. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los Estudios de posgrado en Argentina. *Informe del Estudio Nacional Realizado por IESALC — UNESCO*. Disponible en Internet en: http://www.iesalc.unesco.org.ve

Kember, D. (2003). To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *28*(Nº 1), 89-101.

Knowles, S. y Lake, D. (1996). "Positive outcomes of a discipline-based, collaborative approach to addressing postgraduate language and learning needs". Trabajo presentado en la *Quality in Postgraduate Research: Is it happening Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.

Kuit, J, Reay, G. y Freeman, R. (2001). Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, *2*(2), 128-148.

Lahiff, A. y Larkin, S. (2002). "Academic Literacy and Professional Masters (post 16) programmes: To what extent has a 'critical thinking' course impacted on the development of skills necessary to succeed at Masters level?" Trabajo presentado en la British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 de setiembre.

Lonka, K. (2003). Helping Doctoral Students to Finish Their Theses. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 113-131). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education, 30*(2), pp. 137-154.

Lundell, D. B. y Beach, R. (2002). "Dissertation Writer's Negotiations with Competing Activity Systems". En Ch. Bazerman y D. Russell, *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and *Mind, Culture & Activity*. Disponible en Internet en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies

Manathunga, C. (2002). "Detecting and dealing with early warning signs in postgraduate research education". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, abril de 2002, 80-88.

Martin, Y., Maclachlan, M. Y Karmel, T. (2001). *Postgraduate Completion Rates*. Occasional Paper Series, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage: Thousand Oaks, CA.

Michigan State University (1998). *Improving Scientific Writing through Peer Response*. Consultado en http://writing.msu.edu/writers/fipse/about.htm

Miller, N. y Brimicombe, A. (2003). "Disciplinary divides: finding a common language to chart research journeys". Actas de la 33ª Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference, University of Wales, Bangor, U.K., 1-3 de Julio de 2003.

Miller, N. y Brimicombe, A. (2004). Mapping research journeys across complex terrain with heavy baggage. *Studies in Continuing Education, 26*(3), 405-417

Moletsane, R. (2001). "Examining Academic Il/literacy in Post-Graduate Education". Ponencia presentada en la International Literacy Conference *Literacy and language in global and local settings: new directions for research and teaching*, Ciudad del Cabo, 13-17 de noviembre de 2001.

Moss, T., Smigiel, H., Thomas, Sh. y Trivett, N. (2005). "Making the invisible visible". En *The Reflective Practitioner*. Actas del 14 Foro Annual sobre Enseñanza Aprendizaje, 3-4 de febrero de 2005, Murdoch University, Perth.

Murray, D. (1982). Teach Writing as a Process Not Product. En *Learning by Teaching*. Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook.

Ngcongo, R. (2000). "Self-esteem enhancement and capacity building in the supervision of Masters' students". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. University of Adelaide, abril de 2000, 248-249.

Palsberg, J. Y Baxter, S. (2002). Teaching reviewing to graduate students. *Communications of the ACM*, *45*(12), 22-24.

Princeton Writing Program. (1998) *The Writing Center Tutoring Handbook*. Mimeo. Princeton University.

Purdue University (2000). "Higher Order Concerns (HOCs) and Later Order Concerns (LOCs)". Material didáctico elaborado por The Purdue University Writing Lab, School of Liberal Arts, Purdue University, Indiana.

Rienecker, L. (2003). "Thesis writer's block: Textwork that works". Actas de la Second Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing "Teaching and Tutorial Academic Writing", Budapest, 23-25 de junio de 2003.

Robins, J. y Reeves, P. (1996). "In search of quality posgraduate supervisión: The need for university-wide support". *Actas de la Conferencia Anual de la Sociedad de Australasia para la Educación Superior,* Perth, 8-12 de julio de 1996.

Rose, M. y McClafferty, K. (2001). A call for the Teaching of Writing in Graduate Education. *Educational Researcher, 30*(2), 27-33.

San Miguel, C. y Nelson, C. (2007). Key writing challenges of practice-based doctorates. *Journal of English for Academic Purposes, 6,* 71-86.

Schell, E. (2002). "Peer Review Groups, A Quick Introduction". University Writing Program, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication, 31*(diciembre), 378-388.

Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication, 33*(2), 148-156.

Stierer, B. (2000). Schoolteachers as Students: Academic Literacy and the Construction of Professional Knowledge within Master's Courses in Education. En M. Lea y B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE y Open University Press

Styles, I. y Radloff, A. (2000). "Affective reflections: Postgraduate students' feelings about their theses". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. University of Adelaide, abril de 2000, 203-214.

Styles, I. y Radloff, A. (2000b). Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis. En A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum, 2-4 de febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.

Swales, J. (1990). Research articles in English. En *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press

The Writing Center (2001). *Navigating the PhD: a Writing Workshop*. Michigan State University. Consultado en http://writing.msu.edu:16080/ntp/

The Writing Center (sin fecha) *Graduate Student Writing Groups.* Michigan State University. Consultado en http://writing.msu.edu/writers/grads/groups.php

Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.

Vogler Urion, M. (2002). Writing Selves, Establishing Academic Identity. En N. Welch, C. Latterell, C. Moore y Sh. Carter-Tod (Eds.), *The Dissertation and the Discipline. Reinventing Composition Studies* Portsmouth, NH: Boynton/Cook, pp. 1-12.

White, K. (1998). "Thesis writing for supervisors". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 229-242.

Wisker, G. (2005). "Daisies in the university meadow: Communities of practice and action research". Actas de la *Higher Education in a Changing World Conference*, pp. 642-650. University of Sydney, Australia, 3-6 de Julio de 2005.

Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V. y Warnes, M. (2002). "Getting there in the end: Contributions to the achievement of the PhD". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 152-166.

Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Crighton, E. y Warnes, M. (2003). Recognising and Overcoming Dissonance in Postgraduate Student Research. *Studies in Higher Education*, *28*(1), 91-105.

Zeichner, K. (2002). Long-term Outcomes of Educational Action Research Projects. *Educational Action Research, 10*(1), 83-103.

Zuber-Skerritt, O. y Perry, Ch. (2002). Action research within organisations and university thesis writing. *The Learning Organization*, *9*(4), 171-179.

Sobre la *defensa de tesis* y las estrategias discursivas en el campo de las ciencias físicas[1]

Karina Savio

> "Si la verdad no es más que un efecto de sentido, vemos que su producción consiste en el ejercicio de un hacer particular, de un *hacer-parecer-verdad*, es decir, en la construcción de un discurso cuya función no es decir-verdad, sino parecer-verdad. Este parecer ya no va dirigido, como en el caso de la verosimilitud, a la adecuación con el referente, sino a la adhesión de la parte del destinatario a quien va dirigido..."
>
> *A.J.Greimas*, Del sentido II

0. Introducción

Defender una tesis es un acto en el que se despliegan y se entrecruzan diversos y numerosos aspectos (institucionales, subjetivos, retóricos, etc.) que cobran cuerpo en el discurso y que, por lo tanto, inciden en su desarrollo. En esta instancia de la vida académica, la voz del tesista, que ya no es eco de enunciados ajenos y legitimados del saber, intenta construirse desde un lugar de enunciación diferente: de ser reproductor de conocimientos aspira a ser el autor de un texto científico al que debe "defender" en este acto. Esta exigencia implica, entonces, nuevas demandas a las que el tesista responde mediante el uso de recursos retóricos que se orientan a defender el trabajo realizado. Sin embargo, las estrategias empleadas durante la exposición no son las mismas que aquellas utilizadas en la elaboración de la tesis ya que esta práctica discursiva presenta una dinámica diferente que se distingue del género escrito.

---

(1) Este trabajo se inscribe dentro de la investigación "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado" (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) dirigida por la Prof. Elvira Narvaja de Arnoux y forma parte de un proyecto que tiene como finalidad analizar el momento de la defensa de tesis tanto de Maestría como de Doctorado desde la mirada del Análisis del Discurso. Desde esta perspectiva, se considera a la defensa no solo en su vertiente discursiva, sino también como rito académico en el que el sujeto se involucra ya no como estudiante sino como investigador. Se analizan tanto las estrategias discursivas como los recursos que provienen de la oralidad y que son empleados por el tesista en la construcción de su discurso.

Nosotros consideramos que el análisis de los géneros académicos de posgrado y, en particular, de la defensa de tesis desnaturaliza prácticas que se encuentran instituidas dentro del ámbito académico y permite hacer explícitos, de esta manera, los mecanismos que subyacen por debajo de estos dispositivos. Si entendemos que los discursos son indisociables de las instituciones de las cuales emergen, el estudio de los mismos permite indagar acerca de las condiciones institucionales de los mecanismos de legitimación de la enunciación. De este modo, las políticas discursivas que produce la institución universitaria, que regulan y rigen las prácticas que surgen en ella, pueden ser desentrañadas y delimitadas, tomando siempre en cuenta el campo disciplinar que se encuentra involucrado.

En este artículo nuestro objetivo es describir y analizar diversas defensas de tesis que se realizaron en el marco de la Maestría en Ciencias Físicas y la Maestría en Física Médica que se cursan en el Instituto Balseiro empleando algunos instrumentos elaborados por el análisis del discurso. Nuestra intención es aprehender las singularidades que recorren estos discursos, que por su especificidad y lejanía al área de las Ciencias Humanas se presentan quizás más ajenos a nuestra práctica. En particular, abordaremos las estrategias discursivas que el enunciador utiliza en la defensa y que surgen de la interpretación del proceso de enunciación, y su función en la configuración del propio texto.

En nuestro trabajo indagamos un total de doce defensas de tesis; dos pertenecientes a la Maestría en Física Médica y diez a la Maestría en Ciencias Físicas. Todas las defensas se realizaron en aulas del Instituto Balseiro entre el 13 y el 15 de diciembre de 2005.

I. La *defensa de tesis* como género académico

Desde un enfoque comunicacional, podemos definir a la defensa de tesis como una reunión de carácter oral y público en la que el tesista expone ante un jurado o tribunal los lineamientos fundamentales de su tesis, tratando de anticipar en su discurso las posibles objeciones de aquel. Finalizada dicha exposición, los miembros del jurado pueden interrogar al orador sobre diferentes puntos de la tesis, ya sea para aclarar dudas o para manifestar desacuerdos, o realizar una apreciación global del trabajo. Por último, este tribunal delibera y redacta en un acta los aportes de la tesis, una evaluación de la defensa y su valoración final. Esta instancia supone, entonces, el pasaje del soporte escrito a la oralidad propia de la defensa.

Ahora bien, la defensa de tesis también puede ser considerada desde el punto de vista genérico. Si pensamos, siguiendo la propuesta de algu-

nos teóricos del análisis del discurso[2], que el género se puede definir no solamente a partir de sus rasgos discursivos y de sus regularidades genéricas, sino también como una forma que estructura la comunicación social, cuya configuración revela la coyuntura socio-histórica, donde se anclan las formaciones discursivas y se aprehende el sentido social, podemos analizar, entonces, la defensa de tesis en tanto género discursivo en relación con su lugar de producción, de difusión y de recepción en el que se inscribe y que también lo caracteriza. En tal sentido, dentro de esta posición teórica el espacio de enunciación no es pensado como un simple soporte contingente, un marco exterior al discurso o un mediador transparente, sino que es estudiado en su punto de articulación con la práctica discursiva que de él emerge. En otras palabras, las formas genéricas no son estructuras rígidas y comunes a todos los campos disciplinares sino que se singularizan dentro de cada una de las instituciones en las que se inscriben, en tanto no sólo aparecen marcas propias de los rasgos discursivos de las disciplinas que abordan, sino también del contexto institucional dentro del que se despliega. Por lo tanto, la defensa de tesis, desde esta perspectiva, puede ser estudiada como un género académico de posgrado, como un tipo de enunciado, que reúne ciertas características estables que lo distinguen y lo diferencian de los demás géneros, pero que se encuentra ligado al lugar de producción del cual surge, es decir, la comunidad académica en la que participa y a la que se encuentra vinculada.

Sin embargo, a pesar de la singularidad que adquieren las defensas de tesis según las disciplinas y las instituciones en las que se realizan, podemos destacar, como señalamos al comienzo del artículo, que uno de los rasgos esenciales de este género es la presencia de una orientación argumentativa fuerte, dado que es un discurso razonado que tiende a convencer. El maestrando o doctorando elabora en su defensa una estrategia discursiva que no se reduce a un resumen del trabajo o a una mera repetición de las premisas centrales de la investigación y de sus correspondientes argumentaciones, sino que su discurso se construye con el objetivo de afianzar y consolidar tanto la investigación del tesista como su legitimidad de investigador especializado en la temática elegida.

Tomando en cuenta que los términos “defensa”, “tribunal”, “dictamen”, “jurado”, corresponden al discurso jurídico, se desprende que de lo que se trata en este acto es de juzgar el saber y que los encargados de juzgarlo son aquellos que lo detentan o que ocupan este lugar. El tesista debe, entonces, sostener y argumentar su investigación frente a la mira-

(2) Ver Beacco, Jean-Claude, 2004; o Maingueneau, D., 1987.

da de un otro el que no solo se lo considera especialista dentro del campo abordado, sino que en este acto es también el representante mismo de la institución académica a la que pertenece. En este caso, la argumentación ocupa un lugar fundamental en la defensa de la tesis y, en este sentido, el discurso requiere del empleo de elementos retóricos y de estrategias argumentativas que están destinados a producir un resultado: la aprobación de los miembros del jurado sobre lo que se expone.

2. La defensa de tesis como rito de iniciación

Si consideramos a la defensa de tesis en su vinculación con la comunidad académica, podemos analizarla también como rito y, entonces, reflexionar tanto sobre los efectos de sentido que allí se despliegan como sobre los modos de relación, lugares simbólicos, estructuras de poder, propios del espacio en el que se inserta. En un estudio reciente, la socióloga Claudine Dardy (2002) afirma que una tesis no es solamente un trabajo de investigación en el que se debe encontrar el hilo de Ariadna, sino un largo proceso de socialización que se inicia en el momento en el que el tesista se inscribe a una carrera de posgrado. La tesis se realiza dentro de una red social y, por lo tanto, cobra significación en una comunidad universitaria dada. En este sentido, el trabajo de investigación no es un ejercicio intelectual abstracto, que se encuentra por fuera de las contingencias sociales.

Por el contrario, la autora define a la tesis como a su defensa como un recorrido, un camino, que puede ser comparado con un rito de iniciación. Para la etnología tradicional, los ritos de iniciación son ritos de pasaje de un grupo social a otro que se materializan en ceremonias y que se manifiestan predominantemente en culturas orales. Sin embargo, este concepto ha sido ampliado también a ciertas prácticas que se desarrollan en las sociedades contemporáneas. Entonces, desde esta perspectiva, se puede comprender el recorrido que realiza el tesista como un rito de iniciación al mundo universitario, como aprendizaje progresivo de los signos de pertenencia a este medio, en otras palabras, como un recorrido de socialización.

Pero también se puede aplicar la noción de rito a los momentos más específicos de este recorrido. En tal sentido, la defensa de tesis puede ser entendida como un rito por sí misma, en tanto es una ceremonia ritualizada que distribuye roles entre sus participantes, fija un protocolo cerrado y no deja al azar ni los tiempos en que se desarrolla dicho acto ni la disposición espacial de sus participantes. Estos rasgos, sin embargo, presentarán diferencias según las tradiciones académicas de cada uno de los dominios disciplinares y también variarán entre los distintos países.

La defensa de tesis, entendida como rito, marca simbólicamente un cierre y un inicio. Por un lado, el título obtenido da por terminado el recorrido que el tesista ha iniciado luego de la inscripción. Por el otro, es la entrada al mundo de los investigadores universitarios a partir del reconocimiento que se logra.

3. Sobre el Instituto Balseiro

El Instituto de Física fue fundado en 1955 a partir de un convenio entre la Comisión Nacional de Energía Atómica y la Universidad Nacional de Cuyo. En la actualidad, lleva el nombre de quien fue su primer director, el Dr. José Antonio Balseiro. En ese entonces la creación del Instituto intentaba suplir un importante déficit en la educación superior de física en la Argentina y su primera promoción de licenciados se graduó en 1958.

Hoy en día, la oferta académica abarca tanto carreras de grado como carreras de posgrado. Ingeniería Nuclear, Ingeniería Mecánica y Licenciatura en Física, se encuentran dentro de las carreras de grado. Dentro de las de posgrado, se halla la Especialización en Aplicaciones Tecnológicas de la Energía Nuclear, la Maestría en Ciencias Físicas, la Maestría en Física Médica, el Doctorado en Física y el Doctorado en Ciencias de la Ingeniería. Dentro de la promoción que el Instituto realiza sobre esta oferta, se resalta como particularidad y característica esencial la estrecha convivencia entre los estudiantes y los docentes investigadores y su eficacia en la enseñanza y en la formación de los alumnos.

Tanto la Maestría en Ciencias Físicas como la de Física Médica tienen una duración de tres semestres. En ese período el estudiante debe completar su plan de formación, consistente en la realización de una tesis de maestría, bajo la dirección de un investigador formado y en el cursado de un conjunto de materias especificadas en el plan.

El Reglamento para la Carrera de Maestría en Ciencias Físicas, aprobado en el 2002, define a la tesis de maestría como "un trabajo de investigación supervisado por un director, en un área específica de la física básica o aplicada directamente relacionada con la orientación en que se cursa la carrera". Asimismo, el Reglamento para la Carrera de Maestría en Física Médica, aprobado en el mismo año, define a la tesis de maestría como un trabajo de investigación, pero en este caso, vinculado a aspectos fundamentales de las ciencias físicas, biológicas y médicas. El resultado de la investigación es una presentación escrita del trabajo realizado y una defensa oral de la tesis. A su vez, ambos reglamentos señalan que las funciones del director son "organizar, asesorar y supervisar la realización del trabajo de tesis". Cada tesis de maestría es evaluada por un tribunal

formado por tres integrantes. El criterio de evaluación contempla: grado de aprendizaje y comprensión de la temática en que se enmarca el trabajo de tesis, aporte personal del estudiante al trabajo, valor científico y/o tecnológico de los resultados obtenidos. La tesis es finalmente calificada como "aprobada" o "reprobada".

En el Reglamento para la Carrera de Maestría en Ciencias Físicas, a diferencia del Reglamento para la Maestría en Física Médica, se agrega que el seguimiento del desempeño de cada estudiante se realiza a través de dos tipos de dispositivos: informes semestrales, en el que cada alumno presenta un breve informe de avance, describiendo sus actividades académicas del semestre anterior y el grado de progreso de su trabajo, y el seminario de avance, que consiste en que el estudiante dicte una presentación oral en la que describe su trabajo de tesis y el grado de progreso del mismo. Luego de la presentación, el investigador designado por el Instituto para asistir a dicho seminario debe preparar un breve informe, que puede contener recomendaciones que se transmiten al estudiante y al director.

4. Una primera aproximación

El trabajo de campo realizado consistió en la observación participante pasiva de doce defensas de tesis que se realizaron entre 13 y el 15 de diciembre de 2005 con el objetivo de recolectar la mayor cantidad de datos para el análisis cualitativo y su interpretación. Para tal fin, se ha empleado un grabador digital y se han tomado notas etnográficas con el propósito de describir los recursos y dispositivos tecnológicos de los que el tesista se valía en la defensa, y también para abarcar la dimensión subjetiva del observador. Se intentó que dicha observación fuera discreta para no interferir en el desarrollo natural de la situación.

En primer lugar, es importante señalar que las defensas de tesis se realizaron en las aulas del Instituto, con la excepción de algunas que tuvieron lugar en el Salón de Actos. En el cronograma, aparecían con una duración de una hora, pero en la práctica concreta cada defensa tenía su propio decurso temporal, que, por lo general, se extendía a una hora y media.

El auditorio, que en todos los casos era numeroso, estaba conformado por los miembros del jurado, el director de tesis y el público (familiares, compañeros de las maestrías, amigos, otros investigadores). Mientras que el tesista se ubicaba espacialmente de pie al frente del aula, los demás participantes se distribuían azarosamente. Es decir, tanto el director como el jurado, que estaba integrado por profesores del Instituto

Balseiro, no tenían un lugar asignado previamente, sino que se sentaban de manera indistinta, con el resto del auditorio.

En todos los casos, los tesistas emplearon el PowerPoint como un dispositivo de soporte. Los maestrandos no elaboraron una exposición escrita, sino que lo proyectado funcionaba como un disparador del discurso. Asimismo, cuando la investigación se basó en una experiencia empírica, fotos del laboratorio o del lugar de trabajo eran frecuentes en las defensas.

Con respecto a las secuencias discursivas, el acto de defensa comenzaba sin ninguna introducción. El tema de la tesis, los nombres del tesista, del director y del jurado, el horario y el aula de la defensas, aparecían en un cronograma publicado en la página del Instituto. Pero, al inicio de las defensas, no se realizaba ninguna presentación formal del tesista o de los miembros del jurado. Era usual que el tesista mencionara el título de su tesis y, a modo de agradecimiento, al director de su tesis al comenzar su propia exposición. Sumado a la distribución espacial azarosa, esta situación determinaba que no se pudiera distinguir sin un conocimiento previo a los integrantes del auditorio y, en consecuencia, un observador ajeno a la institución no podía identificar a los miembros del tribunal evaluador.

Cualquier participante, ya sea el director, el jurado o algún concurrente de la audiencia, podía interrumpir el discurso del maestrando para realizar alguna aclaración o formular algún interrogante. Es decir, no se esperaba hasta el final de la defensa para preguntar o solicitar alguna explicación o profundización. Inclusive, durante la exposición se le formulaban preguntas específicas al director del trabajo, o bien, el director de la tesis contestaba dudas que se le formularan al tesista. Al finalizar la defensa de la tesis, en ningún caso, el jurado valoró o comentó la investigación, y el resultado obtenido (ya sea la aprobación o desaprobación de la tesis) se efectuaba de manera privada entre el tesista y el tribunal evaluador.

En síntesis, el marco en el que se desarrollaban las defensas era informal y, en muchos casos, espontáneo. Las preguntas formuladas a los maestrandos se caracterizaban por un tono cordial y amistoso. Incluso, se utilizaba el término “charla” para referirse a esta instancia, a pesar de que formalmente en los reglamentos del Instituto son consideradas defensas de tesis[3].

Si bien las defensas de tesis de algunas instituciones académicas presentan roles fijos, tiempos estipulados, una espacialización determinada

(3) Como ejemplo extremo, se puede mencionar el caso anecdótico de uno de los tesistas que mientras defendía su tesis, cebaba y tomaba mate.

y pautas más rígidas en sus ceremonias, la singularidad de las defensas del Instituto Balseiro subvierten estas formalidades y configuran un escenario en donde la familiaridad y la plasticidad son los rasgos más curiosos y destacados.

5. La defensa de tesis y el *ethos* discursivo

El término *defensa* porta dentro de su significado una pluralidad de significaciones que involucran, al menos, dos lugares: por un lado, al sujeto que defiende, y, por el otro, a aquello que se defiende o de quién se defiende. El verbo *defender* es un verbo transitivo, por lo cual tiene la capacidad de aparecer con un complemento directo que está regido por el verbo y que completa su significado. Si tomamos en cuenta la instancia de defensa de tesis, nos podemos preguntar: ¿qué defiende el sujeto en una defensa? ¿defiende la tesis, el método, los aportes o se defiende él como investigador? ¿frente a quién o de quién se defiende el tesista? ¿se defiende de la mirada del jurado o de la comunidad científica que lo precede? ¿de qué manera se defiende y cómo se construye en su discurso?

Como en todo discurso, el sujeto que defiende una tesis se construye a sí mismo en la instancia de la enunciación. Desde la mirada del análisis del discurso, el *ethos* discursivo está vinculado con la presencia del orador en su discurso y con la imagen que se desprende de él, y puede analizarse a través de ciertas marcas discursivas que, a la vez que esconden, localizan y revelan la subjetividad del enunciador(4). Uno de los lugares característicos en los que se pueden rastrear las huellas del orador es en el uso de los pronombres personales.

En las defensas analizadas, el pronombre empleado por excelencia es el "nosotros", que remite a distintas referencias.

En algunos casos, refiere al orador y al investigador, o al equipo de investigación en su totalidad. Sin embargo, este es el uso menos frecuente.

> —Yo soy *X* y les voy a hablar de un trabajo principalmente de elementos que hici**mos** con *Y* en torno a los fenómenos de segregación en redes complejas.
> —El método que propone**mos nosotros** en este trabajo...

En el primer ejemplo, es interesante observar también el juego entre el "yo" que diserta y el "nosotros" que investiga.

(4) Véase Dominique Maingueneau, 1987.

En otros, la referencia del "nosotros" está vinculado con el uso del "nosotros de autor", mediante el cual la posición del propio sujeto se esconde, diluyendo, de esta manera, la responsabilidad de quien enuncia.

> —Rápidamente va**mos** a hablar de… va**mos** a hacer una breve introducción a la dosimetría interna, va**mos** a hablar de cáncer diferenciado de tiroides, (…), tratare**mos** el método propuesto para el valor de la dosis, en estos casos particulares de pacientes con cáncer diferenciado de tiroides, analizare**mos** brevemente los fantomas para calcular los valores necesarios para el método propuesto…
> —Lo que ve**mos** es que estas respuestas de un segundo se obtuvieron en una neurona ante el mismo estímulo, que se grafica acá.

Por último, se utiliza un "nosotros" inclusivo (Yo + Ustedes/los oyentes) que engloba al interlocutor en el discurso, pero que, en este mismo movimiento, desdibuja la posición "evaluador-evaluado". De esta manera, se intenta que el otro integre el contenido de lo que se despliega, lo incorpore y lo interiorice. Este uso de la primera persona del plural es propio y característico del discurso didáctico en el que se aspira a que el sujeto aprehenda y comprenda los temas desarrollados, para lograr así la transmisión de conocimientos.

> —Lo que pode**mos** ver es que la variabilidad temporal de la respuesta se refleja en picos más anchos...
> —Lo que ve**mos** es que estas respuestas de un segundo se obtuvieron en una neurona ante el mismo estímulo, que se grafica acá.

La utilización de la primera persona del singular se restringe, como vimos en el primer ejemplo, a enunciados que remiten al propio discurso y alterna permanentemente con la aparición de la primera persona del plural.

> —Como les dij**e,** eso define que solamente...
> —Este es un histograma de intervalos, como dij**e** antes, de las ciento cuatro mediciones que tene**mos**.
> **Voy** a mostrar distintas formulaciones que se pueden hacer de esta teoría, en particular va**mos** a mencionar dos, que se conoce una como formulación algebraica y otra que se conoce como formulación geométrica.

Es necesario señalar, también, que durante el desarrollo de la defensa el uso de estos pronombres se superpone con construcciones sintácticas que tienden a evitar la identificación de los agentes, es decir, de quienes realizan las acciones. De esta manera, se construye un discurso desagentivado y se observa una marcada propensión al empleo de construcciones impersonales y de nominalizaciones. Estas elecciones sintácticas

contribuyen a lograr un efecto de mayor objetividad y de veracidad propio del discurso de la ciencia.

> —**Se realizaron mediciones** en pacientes y **estas mediciones se realizaron** en el Hospital de Clínicas de la Ciudad de Buenos Aires y **se ha aplicado** este método a casos particulares.
> —Al grillo **se lo expone** ante un estímulo sonoro...
> —El programa **se construye** sumando tiempo a tiempo los disparos que se produjeron y dividiéndolos por el número total.

Ahora bien, el enunciador no sólo se constituye a sí mismo en el enunciado, sino que construye una imagen del enunciatario que se instaura por el acto mismo de la enunciación discursiva y cuyas huellas se despliegan a lo largo del discurso. En este sentido, el sujeto se define como *yo*, pero al mismo tiempo establece una pareja como *tú*: personaje constituido en y por el discurso. Ninguno de los dos términos es concebible sin el otro, dado que ambos son complementarios(5), y su análisis permite comprender e indagar acerca del sentido discursivo, lo que lo convierte en un rol relevante y pertinente para el análisis del discurso. Es decir, en todo discurso no sólo aparecen referencias de quién habla, sino que también la presencia del *otro* deja trazos en el lenguaje. En el *Tratado de la Argumentación*, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) sostienen que el enunciatario, al que ellos denominan auditorio, es una construcción del orador. Allí, ellos señalan que toda argumentación se desarrolla en función de un auditorio y que, por lo tanto, el orador debe adaptar su discurso a este auditorio si desea ser eficaz(6).

En el caso de las defensas de tesis observadas, si bien el destinatario directo supuesto del discurso está conformado por los miembros del jurado, el tribunal evaluador no es mencionado explícitamente en ninguna de ellas. Para aludir al auditorio, los tesistas emplean, como ya mencionamos anteriormente, el pronombre personal "nosotros" y, también, utilizan el pronombre "les", cuya frecuencia de aparición es menor ("Yo soy "X" y **les** voy a hablar de un trabajo principalmente de elementos que hicimos con "Y", en torno a los fenómenos de segregación en redes complejas"). En otros casos, la segunda persona del plural aparece incluida en la conjugación verbal ("**Fíjense** que todos los parámetros se miden en fantomas", "**Fíjense** que en esta región tenemos la actividad acumulada

(5) Véase Benveniste, E., 2004.

(6) Ruth Amossy (2002) plantea en su artículo "Nouvelle rhétorique et linguistique du discours" la relación que existe entre el auditorio y la figura del alocutario elaborada por el análisis del discurso. Según la autora, la nueva retórica puede ser integrada plenamente dentro de las ciencias del lenguaje y, por lo tanto, afirma que se puede redefinir la retórica perelmaniana como una rama de la lingüística del discurso.

de médula ósea"). Dado que no hay marcas que remitan específicamente al jurado, podemos pensar, entonces, que el tesista construye una representación del auditorio como un todo, sin hacer distinción entre los oyentes que se encuentran presentes.

6. Las estrategias discursivas

Con respecto a los procedimientos discursivos que se reiteran en las defensas, se puede señalar que, por lo general, las defensas comienzan con un *exordio* en el que luego de mencionar el título de la tesis y el nombre del director se detalla la organización de la exposición y se anticipa su devenir. De esta manera, se anuncian los temas a abordar con el objetivo de comprender y seguir la lógica del discurso con una mayor facilidad.

> —El contenido de la charla es el siguiente. En principio, les voy a dar una introducción a la teoría de cuerdas. Voy a hablar de las teorías de cuerdas bosónica, femiónica, el efecto de la teoría. Más adelante, una introducción a las d-branas, sus características principales. Después voy a hablar del problema de las dimensiones extra, cómo se las trata, el proceso de compactificación. Después, el tema principal de la tesis que es compactificación con flujos. Voy a hablar de los distintos flujos que hay, tipos de sustancias que generan. Finalmente voy a fijar todos estos conceptos a un modelo en particular, a un orientifold T6.

Posteriormente a esta pequeña apertura, la mayoría de los tesistas, en lugar de exponer directamente la tesis realizada, opta por definir los conceptos involucrados en el trabajo e inclusive algunos maestrandos hacen una breve introducción a la disciplina dentro de la que se enmarca el enfoque de la investigación. Es decir, de estos discursos se desprende que los tesistas no presuponen saberes previos vinculados a los términos científicos que se trabajan en las diversas tesis, no parten de conocimientos compartidos con el auditorio, sino que estos conocimientos son explicitados y definidos desde el comienzo. De esta forma, el tesista demuestra, a la manera de un examen oral o de una clase, el aprendizaje adquirido durante su formación y relativo a su trabajo de investigación.

> —Bien, la dosimetría interna en medicina nuclear consiste en determinar la dosis absorbida en órganos de interés cuando se administra al cuerpo radiofármacos con fin diagnóstico o terapéutico.
> —La glándula tiroides es una glándula endócrina que se ubica en el cuello.
> —Bueno, para empezar, entonces, la introducción, la idea general de la teoría de cuerdas es pasar de objetos puntuales a objetos extendidos, cuerdas.

> —Una teoría de la gravedad cuántica, es decir, una teoría consistente de la gravedad como propiedad general y efectos cuánticos...

Las definiciones son recursos habituales y característicos de los discursos explicativos: para dar cuenta de un objeto es, por lo general, necesario y conveniente definirlo previamente. En ese sentido, se puede pensar que cuanto más nítida es la presentación de este objeto, mayor fuerza explicativa posee el discurso. En las defensas observadas, los tesistas emplean definiciones parafrásticas, en las que el *definiens* es una paráfrasis del *definiendum* y puede ser sustituido por aquel(7). De esta manera, inician sus defensas a partir de la definición de sus objetos de estudio para pasar luego a referirse a la investigación.

Sin embargo, es necesario señalar que el uso de las definiciones no se encuentra limitado solamente al momento del *exordio*, sino que, por el contrario, a lo largo de la exposición, es común el empleo de definiciones prescriptivas, que pueden ser definidas como aquellas que producen un enunciado singular tendiente a restringir la noción de un concepto y a rechazar toda variación de su empleo. Estas definiciones, también denominadas definiciones convencionales, son comunes en el dominio de la ciencia porque eliminan la vaguedad o la imprecisión de un término al ser claramente adversas a la polisemia.

> ...y **lo vamos a llamar** tren de disparo.

> ... la probabilidad p_u que definimos antes es la probabilidad de unión, en cuyo caso estas condiciones **las vamos a llamar** condiciones iniciales naturales...

Con posterioridad al *exordio* y a la definición de algunos términos centrales de la investigación, los tesistas realizan una síntesis del trabajo realizado. En este momento de la exposición, se utilizan varias estrategias discursivas orientadas a clarificar los desarrollos teóricos, las metodologías y las experiencias producidas.

Uno de estos recursos frecuentes es el uso de los ejemplos. El ejemplo puede realizar dos funciones: puede permitir el acceso al pensamiento teórico expresado en el ejemplificando o puede fundar nuevos saberes(8). En los casos analizados, los ejemplos aparecen cumpliendo la primera función y, por lo tanto, poseen un rol esclarecedor con respecto al objeto ejemplificado. De esta manera, los tesistas se aseguran de la mejor recepción del mensaje.

---

(7) Véase Martin, Robert, 1983.

(8) Para un análisis del uso de los ejemplos, véase Coltier, D., 1988.

> —Pero en un mismo paciente el rango es mucho más acotado ¿si? **Por ejemplo**, **un ejemplo hipotético**, entre 250 y 400mCi.
> —En forma general se puede decir que un conjunto de partículas, o un sistema, se separa en diferentes fases espaciales dentro de las cuales todos los componentes comparten alguna cualidad. **Ejemplos** de estos pueden ser los sistemas ferromagnéticos, (...). También en el sistema biológico se puede ver este tipo de separación. **Por ejemplo**, la formación de órganos o de miembros en un organismo.

En estas citas, se puede observar que el movimiento que se realiza se dirige desde lo teórico hacia lo concreto, facilitando la comprensión del enunciado. Por consiguiente, se produce un anclaje en lo perceptible, que puede ser omitido sin que se produzca pérdida de información.

También, otra estrategia discursiva predominante es la utilización de la paráfrasis. Este es uno de los procedimientos discursivos más recurrentes en las defensas analizadas, que, al igual que el ejemplo y la definición, apunta al esclarecimiento y a la comprensión de lo desarrollado por el tesista. Generalmente, en estos discursos aparece el conector parafrástico "es decir" con una función explicativa y aclaratoria, configurando cadenas de reformulaciones.

> —Entre la gran cantidad de éxitos que tuvimos con este sistema, algunos de los más llamativos es que logramos un tratamiento analítico de los casos extremos, **es decir**, cuando μ es igual a uno y cuando μ es igual a cero, bastante completo.
> —Pero existe en otra variedad de sistemas una forma de segregación que no requiere precisamente que la separación del sistema en diferentes fases sea espacial. En particular, en muchísimos ejemplos en sistemas biológicos, como especies que conviven en una misma región del espacio podemos tener una separación de las distintas especies en el patrón de interacciones, **es decir**, una especie que convive con otra no interactúa con otras especies, compartiendo el mismo espacio pero estando aisladas en el sentido de las interacciones, **es decir**, estando desconectadas dentro del patrón de interacciones que nosotros queremos representar por una red.

A su vez, el uso de preguntas retóricas aparece en las defensas como punto disparador. Esta estrategia es habitual en los discursos pedagógicos porque, en primer lugar, permite anticipar y circunscribir el tema que se tratará, y, en segundo lugar, porque recurre implícitamente al razonamiento y a los conocimientos previos del oyente. En otras palabras, el empleo de preguntas retóricas apela a las funciones cognitivas de su interlocutor.

> —La dosimetría es efectiva en tratamientos. Entonces **¿cómo medir la cinética del paciente antes del tratamiento?** Lo que se hace, se administra una dosis de prueba, una actividad de prueba...

> —Es un problema muy conocido en el ámbito de la física teórica. Varios años que se está buscando una teoría cuántica de la gravitación. **¿Qué es eso?** Una teoría consistente que pueda mezclar, unir los principios de la teoría general con los conceptos de la mecánica cuántica (...). **¿Dónde surge el problema?**

La repetición de contenidos teóricos o de enunciados es común a todas las defensas. Por lo general, estas reiteraciones son señaladas a partir del sintagma "como ya dije antes" que reenvía al sujeto a su propio discurso y que contribuye a que el destinatario fije aquellos conocimientos que se intentan transmitir. Además de constituir un elemento orientado a la cohesión textual, posee, como los procedimientos mencionados anteriormente, un fin didáctico y es una característica de los textos pedagógicos.

> —**Como dijimos antes** tenemos mediciones de 10 segundos, una medición de un segundo (...). Esta es la representación gráfica de las mediciones. **Como dijimos antes** también nos vamos a quedar solo con los signos recurrentes a los disparos y no con las formas de los disparos que no nos sirven en este estudio.

Tomando en cuenta los recursos discursivos analizados, se desprende que los tesistas intentan construir un texto claro, transparente y cristalino. Se trata de evitar cualquier impureza discursiva que lleve a la confusión o a la ambigüedad de sentido mediante permanentes aclaraciones, ampliaciones y especificaciones.

> —**Lo que queremos saber** en este trabajo es qué se puede decir del estímulo que produjo esta respuesta a partir de que conocemos esta respuesta. Básicamente **lo que queremos decir con esta pregunta**, lo que queremos saber es qué es lo que codifica la neurona como estímulo y ver qué características, cómo las codifica, en qué forma las representa y qué se gana con representar al estímulo de esa forma.
> —**Para mayor claridad**, se muestra al evento multiplicado por una energía al cubo.
> —Esta curva corresponde al desorden óptimo del que declaramos y estos resultados son particularmente importantes dentro de los fenómenos de Small worlds, **en el sentido de que** son muy pocos los sistemas que se obtienen que se tengan dependencias no monótonas de las variables dinámicas...

En este sentido, el uso de marcadores metadiscursivos es un recurso frecuente en las defensas. G.Fauconnier (1984) define a estos marcadores como términos que introducen espacios o dominios mentales en el texto y que, simultáneamente, proporcionan información general sobre la naturaleza semántica global del dominio bajo su alcance. En nuestro

caso, los marcadores metadiscursivos que se observan forman parte del dominio explicativo.

> —El título de mi tesis en esta presentación es ese que está ahí "…", palabras que esperemos **explicar** su sentido a lo largo de la presentación.

El uso del PowerPoint, de los gráficos, de las fotos también apunta a esta idea de claridad. Tanto el representar los resultados de la investigación como el resaltar los puntos centrales del trabajo a partir de breves síntesis favorece a la comprensión de lo expuesto y a su incorporación. Asimismo, su empleo refuerza la información que se transmite en palabras.

> —En esta figura, **lo que se ve** es que la neurona corresponde al mismo tipo ante una misma puntuación y **otra cosa que se ve** es que a veces a una misma puntuación tiene asociada dos disparos como en el caso de acá, en lugar de uno como en el caso de acá.

7. la construcción de un discurso claro, neutro y verdadero

Como se señaló anteriormente, el término "defensa de tesis" conlleva en su significado la idea de argumentar. Según Perelman y Olbrechts-Tyteca, la teoría de la argumentación tiene como objetivo "*el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento*" (1989, pág.34). Por lo tanto, se puede definir a la argumentación como el conjunto de estas estrategias que se ponen en práctica para lograr el asentimiento del destinatario al punto de vista que se presenta para su validación. Es decir, estos discursos apuntan a convencer al interlocutor con el objetivo de que acepte las premisas planteadas por el enunciatario. Los recursos que se utilizan son amplios y deben poseer fundamentalmente fuerza de convicción.

Ahora bien, a partir de los procedimientos discursivos que se han rastreado y analizado en estos discursos, se desprende que estas defensas presentan estrategias discursivas orientadas a "explicar" el objeto investigado, a partir del empleo de la dimensión argumentativa de la explicación.

El análisis de algunos de los procedimientos usados por los tesistas en el *corpus* trabajado nos permite pensar que los recursos que se utilizan son característicos de los textos "expositivo-explicativos" o, para algunos autores, simplemente "explicativos", en tanto que remiten a un objeto o *explicando* que se intenta explicar a partir del *explicante* que, en este mismo movimiento, modifica al objeto para hacerlo más inteligible. Según

Zamudio y Atorresi (2000), en toda explicación se esconde un "hacer saber" y, por lo tanto, el enunciador se encuentra en una posición en la que está investido de una autoridad fundada en "saber más sobre el objeto", lo que lo convierte en un sujeto digno de confianza. Se trata, entonces, de producir un discurso que tenga efecto de sentido de verdad, operando mediante lo cognitivo y lo epistémico. Estos discursos se proponen informar y, en consecuencia, como resultado de este proceso, el objeto se vuelve más accesible a la comprensión.

Por lo tanto, las estrategias argumentativas de las defensas presenciadas en el Instituto Balseiro son propias de los discursos explicativos, dado que tienen como finalidad la transmisión y transposición del conocimiento. Los oradores no dan cuenta solo de los métodos empleados para la obtención de los datos, la experiencia realizada en el marco de la investigación y los resultados obtenidos (vinculados a la técnica), sino que también utilizan procedimientos propios de la explicación a modo de evidenciar el aprendizaje alcanzado durante la formación.

Lo convincente surge así de la claridad expositiva, de la evidencia de los datos y, en particular, del lugar de saber que el enunciador construye. De esta manera, se crea una ilusión de "transparencia" propia del discurso científico, que aspira a la verdad, a la precisión, a la neutralidad, eliminando aquello que pueda ser considerado ambiguo. La presentación de datos y experiencias posee la fuerza de lo evidente, los hechos "se ven"[9] y se explican, borrando las marcas valorativas y apelando a un sujeto "cognitivo". En tal sentido, a partir del uso de estas estrategias, los tesistas o explicadores se proponen buscar el reconocimiento y la aceptación de las explicaciones suministradas por ellos al auditorio.

Como mencionamos en el comienzo del artículo, en ambos reglamentos se indican tres ejes principales en la evaluación de la tesis: la comprensión del tema investigado, el aporte personal del tesista y el valor científico/tecnológico de la investigación. Podría pensarse que las estrategias de las defensas responden al primer criterio en tanto en las exposiciones los tesistas exhiben el grado de aprendizaje alcanzado en relación con la temática abordada y, para este fin, emplean procedimientos que permiten demostrar el conocimiento adquirido y explicar las experiencias realizadas.

Con respecto a las otras dos pautas de evaluación, en ninguna de las defensas se realiza una mención explícita acerca de las contribuciones, los aportes o la originalidad del tema seleccionado e investigado. Podría pensarse que la referencia explícita a estos ejes implicaría un posiciona-

(9) En todas las defensas, la aparición del verbo "ver" es frecuente en sintagmas, tales como "*lo que se puede ver…*", "*vemos aquí…*".

miento discursivo en el que se fugaría la subjetividad del tesista y vacilaría el afán de objetividad al que aspira el discurso de las ciencias. La orientación argumentativa, entonces, no refleja una posición respecto de aquello de lo que se habla, sino que, por el contrario, está centrada en el uso de estrategias que intentan "convencer" al auditorio a partir de "explicar" los contenidos de las tesis desarrolladas.

8. A modo de conclusión

El género *defensa de tesis* es un género discursivo que puede ser abordado, como hemos visto, desde distintos ángulos y desde diferentes perspectivas. Como mencionamos anteriormente, las singularidades que dan cuerpo a la defensa están vinculadas a los lugares de producción en los que se inscriben y en donde circulan. Los discursos se emiten dentro de un contexto institucional y, por lo tanto, las diversas instituciones y las disciplinas que requieren de esta instancia académica para la aprobación de carreras de posgrado no pueden ser omitidas en este análisis. Desde este enfoque, todo discurso es considerado como un texto en contexto.

En este artículo hemos intentado estudiar y describir defensas de tesis pertenecientes a dos Maestrías que se dictan en el Instituto Balseiro con el objetivo de rastrear las especificidades propias de estos discursos, tomando en cuenta que se encuentran determinadas no solo por las formas genéricas relativas al género discursivo correspondiente, sino también por los rasgos propios de las ciencias duras y las características singulares de la institución. En particular, se ha investigado y, en consecuencia, relevado las estrategias discursivas empleadas por los tesistas para argumentar y, de esta manera, defender sus propias tesis.

Como toda defensa de tesis, estas defensas pueden considerarse ritos de iniciación. En este caso en particular, la tesis y su defensa son, en su mayoría, el comienzo de una carrera académica que desembocará en el Doctorado y que continuará en la docencia y en la investigación científica. Se corresponden, entonces, con un primer paso dentro de este largo recorrido, que se encuentra temporalmente próximo a la licenciatura (recordemos que ambas maestrías tienen una duración aproximada de un año y medio) y que, por lo general, se realizan al momento de terminar el grado[10].

Podría pensarse que la informalidad que caracteriza a las defensas observadas y que se refleja en el término "charla" con el que todos se refieren a dicha instancia está vinculada a la familiaridad y a la cercanía

(10) Esta situación es más frecuente para los alumnos que cursan la Maestría en Ciencias Físicas.

que el Instituto promueve entre sus miembros. Se podría suponer, entonces, que esta plasticidad y flexibilidad permitirían el deslizamiento de la propia subjetividad del tesista en el acto de defender su tesis, revelando su propio posicionamiento frente a lo que se enuncia. Pero, por el contrario, hemos visto que la figura del tesista y los aspectos subjetivos de la investigación quedan diluidos en los procedimientos discursivos que se desprenden del análisis.

En estas defensas es interesante observar cómo el orador emplea estrategias habituales de los textos explicativos a los fines de transmitir su conocimiento para que el interlocutor pueda comprender e incorporar esta información y luego evaluar el grado de comprensión adquirido por el tesista. Las paráfrasis, las repeticiones, los ejemplos, las preguntas retóricas, las definiciones son algunos de los recursos discursivos que están orientados al procesamiento de los datos que el que expone domina y que intenta "hacer saber". El tono didáctico que caracteriza la enunciación, el empleo del "nosotros", enfatizan esta orientación argumentativa. En este sentido, ya no se trata de "defender" una postura personal o los aportes de un trabajo de investigación, sino que se aspira a "explicar" la tesis apelando al dominio de lo evidente. De esta manera, el discurso busca reflejar la objetividad científica, característica atribuida a este sector del conocimiento, evitando aquellas marcas subjetivas que denunciarían la imposibilidad de alcanzar una única verdad.

Referencias bibliográficas

Adam, Jean-Michel; Grize, Jean-Blaise; Bouacha, Magid Ali (2004); *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon.

Amossy, R., Koren, R (comp) (2002), *Après Perelman: Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?*, Francia, L'Harmattan.

Aristóteles (1973), *Retórica*, Bari, Laterza.

Arnoux, Elvira (2004), "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado", en colaboración con A.Borsinger, P. Carlino, M.Di Stefano, C.Pereira y A.Silvestre, *Revista de la Maestría en Salud Pública*, Vol.2, Nº3, Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires.

Bajtín, Mijaíl M. (2002), *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Barthes, Roland (1982), *Investigaciones retóricas I — La antigua retórica*, España, Ediciones Buenos Aires.

Beacco, Jean-Claude (2004), "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif" en *Langages*, 153, marzo.

Benveniste, E. (2004), *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI Editores.

Coltier, D. (1988), "Introduction et gestion des exemples dans les textes à these", en *Pratiques*, 58, París.
Dardy, C.; Ducard, D.; Maingueneau, D. (2002), *Un Genre Universitaire: Le rapport de soutenance de thèse,* Paris, Ed. Septentrion.
Fauconnier, G. (1984), *Espaces mentaux*, París, Ed. De Minuit.
Kerbrat Orecchioni, Catherine (1986), *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
Maingueneau, D. (1980), *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Hachette.
Maingueneau, D. (1987), *Nouvelles tendances en anlyse du discours*, Hachette, París.
Martin, Robert (1983), *Pour une logique du sens*, Paris, Presses Universitaires de France.
Negroni, M. M.; Tordesillas, Marta (2001), *La enunciación en la Lengua. De la deixis a la polifonía*, España, Gredos.
Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), *Tratado de la Argumentación — La nueva retórica*, Madrid, Biblioteca Románica Hispánica.
Perelman, Ch. (1997), *El imperio retórico. Retórica y argumentación*, Bogotá, Norma.
Zamudio, Bertha; Atorresi, Ana (2000), *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba.

Seminario de Tesis

Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático

Angelita Martínez

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

En lo que respecta a los diferentes acercamientos metodológicos que el *Seminario de Tesis de la Maestría en Análisis del Discurso* (U.B.A.) provee para resolver los problemas que los estudiantes plantean durante la elaboración del proyecto de tesis, una de las líneas es la que delimitamos en este capítulo. Se trata de un enfoque cualitativo-cuantitativo con especial énfasis en qué y cómo debe cuantificarse en la búsqueda de interpretaciones de la variación en el uso de la lengua.

Este conocimiento, que proporciona herramientas metodológicas adecuadas para el estudio del uso variable de las formas lingüísticas a la luz del contexto es, para los estudiosos del discurso, de gran interés, especialmente en la etapa en que se hace necesario poner a prueba aseveraciones que surgen de la reflexión analítica.

El objetivo de este enfoque es estudiar la motivación de las selecciones lingüísticas y determinar la relación entre el aporte significativo de las mismas y el mensaje que se infiere en el discurso. La metodología se presenta como una propuesta congruente con los principios teóricos que privilegian una visión "socio-funcional-cognitiva" del lenguaje.

Junto a técnicas informales de valor cualitativo tales como el contraste de pares mínimos, el análisis textual, las encuestas a informantes y la introspección, entre otras, se propone la relevancia de la formulación de hipótesis y su demostración mediante métodos cuantitativos porque, al decir de García (1988: 28): "El contexto no *determina*: sólo delimita, probabilísticamente, los confines de un mensaje más o menos congruente".

El corpus en el que se experimentan las hipótesis lo constituye el discurso real, es decir, la producción lingüística que los seres humanos utilizan para comunicarse. Esto hace excluir todo intento de trabajar con emisiones descontextualizadas o estructuras ad hoc. Ante la eventualidad de que el corpus genuino no resultara muy productivo en cuanto a la frecuencia de las formas cuyo uso se desea analizar, el método propone

la aplicación de tests experimentales que permiten incrementar los datos.

En esta etapa del *Seminario*, los tesistas reciben entrenamiento en la formulación de hipótesis, la búsqueda de variables contextuales congruentes —intra, extra o interdiscursivas— la elaboración de tablas de doble entrada para el análisis de los datos y la práctica de herramientas y tests estadísticos de significatividad.

I. Presentación de la disciplina

El análisis etnopragmático del discurso parte de la consideración de que las combinaciones sintácticas y su evidente regularidad son motivadas por principios cognitivos generales a los que el hablante apela para lograr relevancia y coherencia comunicativas. Ha centrado específicamente su interés en mostrar cómo la frecuencia relativa de uso de las formas constituye un síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante y refleja pautas culturales(1).

La *Etnopragmática* es una disciplina de reciente desarrollo, por consiguiente no se han generalizado aún pautas de orden teórico y metodológico. No excluye esto, sin embargo, la existencia de investigaciones que han conducido a la reflexión sobre este enfoque del análisis del lenguaje, tal como señalamos a continuación.

En la década pasada, se hace alusión a la *Etnopragmática* como disciplina, en la literatura lingüística, en varias ocasiones. En 1993, es mencionada en el proyecto: *Programa de investigación etnopragmática: Variación lingüística como reflejo de valores culturales*, dirigido por Érica C. García García, en el que se esboza una definición: "Etnopragmática: interpretación de estrategias comunicativas de índole pragmática en términos de categorías étnicas".

Relacionado con este programa, en 1994, se lleva a cabo en Estocolmo, en el marco del 48º Congreso Internacional de Americanistas, *Threatened Peoples and Enviroments in the Americas*, un Simposio sobre: *El español*

(1) Si bien los principios de la Etnopragmática pueden aplicarse a cualquier variedad de habla, resultan muy iluminadores para el análisis de los procesos que subyacen a los fenómenos de bilingüismo y de sustrato lingüístico. En efecto, al conflicto entre lenguas diferentes subyace un choque de visiones de mundo y conceptualizaciones distintas. Se produce, en general, una tensión entre culturas y cosmovisiones que entran en contacto, con el consecuente trasvase de una en otra. También en estos casos, los estudios tradicionales que se han interesado por la influencia de una lengua sobre otra en situaciones de contacto han puesto el énfasis en el léxico y la fonología. Pero el problema es esencialmente distinto si se tiene en cuenta que el contacto permea la sintaxis (cf. Company 1995, Granda 1996, Palacios 1995, Martínez 1994).

de América desde la perspectiva etnopragmática, en el que las presentaciones más representativas coinciden en lo que respecta a la tradición de los estudios que desde siempre han relacionado el lenguaje y las pautas culturales, pero no surge de ellos un planteo general de orden metodológico que diera unidad a la nueva disciplina

En 1995 el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires publica las Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen. En dichas actas se integra el texto de Angelita Martínez: "Variación lingüística y *Etnopragmática*, dos caminos paralelos". En ese mismo año aparece también publicado el artículo pionero de Érica García: "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias *etnopragmáticas*".

Con estos artículos quedan establecidos dos aspectos fundamentales de este enfoque: 1) se trata de estudios de *variación* y 2) se considera indispensable tomar en cuenta la *frecuencia de uso* de las formas lingüísticas.

En el año 2000, aparece el volumen 11 de la Revista del Instituto de Lingüística de la UBA, Signo&Seña, dedicado a la *Etnopragmática* y coordinado por Lars Fant. Se hace necesario destacar, en este volumen, el artículo de Elisabeth Mauder: "Variación lingüística y etnopragmática. Factores socio-culturales en la variación *ser y estar"*, puesto que por primera vez se aplica el enfoque etnopragmático a un estudio diacrónico a la vez que se defiende la relevancia del mismo tanto para la sincronía como para la diacronía. En el mismo año el Instituto de Lingüística Comparada de la Universidad de Leiden publica el trabajo de tesis de Angelita Martínez *Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le, en la Argentina, en zonas de contacto con lenguas aborígenes*.

De la literatura a la que nos hemos referido se desprenden las siguientes características que identifican a la *Etnopragmática* (cf. Martínez, 2000):

a) El análisis etnopragmático se propone ayudar a explicar los procesos cognitivos que llevan al hablante a resolver sus necesidades comunicativas. El desvío en la frecuencia (relativa) de uso de las formas revela perspectivas cognitivas, insólitas o no (García, 1995:57).
b) La presencia de la variación en el uso del lenguaje puede arrojar luz sobre esos procesos puesto que la frecuencia relativa de uso de las formas es un síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante (García, 1995:70), en tanto permite descubrir en qué contexto pragmático se favorece qué forma lingüística.
c) El enfoque cognitivo que una comunidad hace de su realidad se manifiesta en la lengua mediante desvíos —a veces inesperados— en la frecuencia de uso. Dichos desvíos reflejan, muchas veces, es-

trategias etnopragmáticas y ponen de manifiesto el contacto entre dos culturas (Martínez, 1996; 2000).

II. Filiación de la Etnopragmática con otras teorías del lenguaje

La Etnopragmática se alinea con las teorías basadas en el signo (cf. Contini-Morava 1995). Relaciona el significado de los signos con los mensajes usados en la comunicación y considera que esta relación no puede determinarse a priori. Apuesta a que la gramática no es generativa en tanto no hay reglas, ni conjuntos de cadenas arbitrarias obligatorias en un lenguaje.

Adhiere, por lo tanto, al menos en parte, a los siguientes enfoques:

1. *Estructuralismo*

A traves de los principios generales que han sido desarrollados por la Escuela Lingüística de Columbia (cf. Diver, 1975; 1995; Contini-Morava, 1995; Reid, 1995; Otheguy, 1995) y de García, 1975; 1999, la *Etnopragmática* se relaciona con la reinterpretación y reelaboración de las orientaciones funcionales de las tradiciones saussureana, jakobsoniana y de la Escuela de Guillaume.

La filiación con dichas teorías del lenguaje, en efecto, no es absoluta. Mientras que para Saussure la lengua es *forma* y no sustancia, la *Etnopragmática*, siguiendo a la Escuela de Columbia, considera que la lengua es *forma* y *sustancia*. En efecto el signo es una unidad formada por *significante* más *significado* y no se concibe uno sin el otro. El significado del signo juega, en esta visión, un papel fundamental para la comprensión del uso del lenguaje.

En cuanto a la postura de Jakobson, la *Etnopragmática* se aparta en lo que se refiere a la consideración del proceso comunicativo, ya que pone énfasis en el poder inferencial de los seres humanos, que permite extraer mensajes de la relación entre el significado de las formas gramaticales y el contexto de aparición de las mismas.

2. *Sociolingüística*

Como ya hemos dicho, la *Etnopragmática* establece su objetivo en la explicación de la variación en el lenguaje, pero lo hace desde una perspectiva diferente de la que ha adoptado la tradición sociolingüística. En efecto, si bien al enfoque laboviano se le debe el haber desarraigado de la teoría lingüística el concepto de variación libre y el haber demostrado que la variación —fonológica— constituye una parte integral de la es-

tructura del habla (Labov, 1963, 1966), su propuesta no pudo resolver la diferencia existente entre la variación fonológica —arbitraria— y la variación morfosintáctica de naturaleza no arbitraria, tal como lo han advertido diferentes autores (Lavandera 1978; García 1985; Cheshire1987; Hudson 1980) y como puede inferirse del mismo Labov (1978). Una respuesta válida al problema de la variación de elementos significativos y, en especial, de la variación morfosintáctica la constituye la propuesta de que la motivación de las diferentes frecuencias de uso de las formas debe buscarse en "la mayor compatibilidad comunicativa entre las unidades gramaticales en cuestión y el contexto léxico o sintáctico en el que ocurren" (Garcia, 1985:199).

3. *Enfoques cognitivos*

El concepto de estrategia comunicativa(2) y su relación con los procesos cognitivos de los hablantes permiten vincular a este enfoque con principios que emanan del interés por la relación entre la cognición y el lenguaje. En efecto, a partir de algunos estudios que se encuadran dentro de esta línea teórica (Langacker 1987; Lakoff 1987), son funcionales al análisis las siguientes ideas:

i. Los seres humanos organizan el conocimiento por medio de estructuras del tipo de los llamados "modelos cognitivos idealizados" de las que dependen categorizaciones conceptuales y efectos prototípicos (Lakoff 1987:68-70; Langacker 1987:17).
ii. Las categorías lingüísticas son parte de nuestro aparato cognitivo general (Langacker 1987:12). Por lo tanto podremos intentar explicaciones cognitivas para fenómenos lingüísticos. En efecto, la *Etnopragmática* asume que: "Part of our goal is to understand why languages are structured the way they are and what that can tell us about cognitive organization" (Lakoff 1987: 494).
iii. Estos principios de organización lingüística, que son parte de nuestro aparato cognitivo, incluyen modelos que implican la *metáfora* y la *metonimia* (Lakoff 1987: 582) y otros conceptos no universales, socialmente construidos, resultados de la capacidad imaginativa humana (Lakoff 1987: 309).
iv. Nuestro sistema conceptual se halla ligado íntimamente a nuestra experiencia física y cultural, es decir, los conceptos no están separados de las experiencias humanas (Langacker 1987: 136).

(2) Nos referimos al concepto de estrategia comunicativa adoptado por la Escuela de Columbia a partir de la obra de García (Reid, 1995:138), el mismo definido en la nota al pie Nº 13.

4. *Pragmática y Análisis del Discurso*

La *Etnopragmática* se basa en el análisis *microsintáctico*, firmemente enraizado en los presupuestos pragmáticos de toda habla (García 1995:70); toma en consideración el estudio de la lengua en uso como medio de comunicación entre los seres humanos y la interpretación del significado en el contexto, interesándose por cómo afecta la función comunicativa a la gramática de las lenguas (Reid 1995:115-6). Considera que la gramática es "emergente" (Heine, Claudi y Hünnemeyer 1991) y se nutre de los hallazgos de la Pragmática en lo que se refiere a los procesos comunicativos (Sperber y Wilson 1986), generando la búsqueda de parámetros lingüísticos y extralingüísticos, de orden pragmático y discursivo, para explicar la selección lingüística. El discurso, a su vez, constituye el corpus necesario para poner a prueba las hipótesis del analista mediante la (des) confirmación de la coherencia de los contextos con los significados básicos postulados para las formas lingüísticas.

5. *Escuela lingüística de Columbia*

El compromiso teórico que subyace a la *Etnopragmática* está fuertemente ligado con los principios de la Escuela Lingüística de Columbia. Se hace, por lo tanto, necesaria, la discusión sobre esos principios fundamentales que tienen que ver con la manera de concebir el lenguaje humano y establecer sus objetivos de análisis. (cf. Diver 1995; Contini-Morava 1995; Reid 1995):

i. La estructura morfosintáctica de una lengua se halla motivada por las necesidades comunicativas de los hablantes.

Esta concepción se opone a todo intento de postular una sintaxis autónoma o a reglas y/o principios formales que se supongan con existencia previa al uso del lenguaje. Postula, por el contrario, que las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen porque son señales significativas usadas por seres inteligentes con el fin de transmitir mensajes.

Desde este punto de vista las unidades del análisis lingüístico —por ejemplo, el rol de caso— serán definidas considerando la índole de la comunicación humana y la motivación comunicativa del empleo de las formas. Es decir, la función comunicativa del lenguaje constituye la base de la cual derivar y motivar las unidades del análisis lingüístico. Como recuerda Contini - Morava (1995: 1), mientras la teoría lingüística actual no ha dejado de reconocer la deuda que tiene con algunos conceptos acuñados por Saussure como los de sincronía y diacronía, y lengua y habla, por

ejemplo, no ha hecho lo mismo con la concepción saussureana de que la estructura del lenguaje —un código formado por símbolos significativos— se halla determinada por su función comunicativa.

ii. Se podrá dar cuenta de las estructuras lingüísticas a partir de principios de la psicología humana. Por ejemplo, conceptos explicativos tales como *iconicidad*, *egocentricidad* o *relevancia* pueden explicar una variedad de hechos sobre la distribución de las formas lingüísticas, y constituir un mecanismo de control para evitar la circularidad en el análisis.

Son relevantes, además, las siguientes presunciones teóricas:

a. Significado básico de las formas lingüísticas
b. Equivalencia referencial
c. Congruencia contextual
d. Frecuencia de uso

a) Significado básico de las formas lingüísticas

La distribución de las formas lingüísticas en los enunciados se debe a que éstas poseen significados que contribuyen apropiadamente a los mensajes que el hablante desea transmitir al hacer uso del lenguaje (García 1975). Y puesto que la forma posee un contenido semántico constante, forma y significado se definen mutuamente y, por lo tanto, ambos no pueden ser tratados como componentes separados de la gramática.

Los significados invariantes, abstractos, subyacentes del signo, que es una unidad de la lengua, deben distinguirse del conjunto de interpretaciones específicas que pueden inferirse en contextos particulares de uso, que corresponden al habla. En efecto, mientras que los aspectos de la interpretación de las emisiones dependientes del contexto pertenecen —como ya hemos dicho anteriormente— al campo de la pragmática, los significados invariables corresponden al de la semántica.

Queremos decir entonces que, dentro del marco teórico en el que trabajamos, a cada forma lingüística significativa le corresponde un solo significado básico. Dicho significado, que se halla presente en todas las emisiones en que la forma se encuentra, es adquirido por el aprendiz de la lengua a partir de inferencias que realiza sobre los mensajes que recibe.

A la manera en que el aprendiz de una lengua lleva a cabo su tarea, el lingüista deberá postular los significados básicos de las formas a partir

de las emisiones de la lengua en contexto, es decir, de los diferentes mensajes que las contienen. Si el significado postulado es el correcto, podrá demostrarse una y otra vez la coherencia en la relación de la forma con el contexto. Cada análisis demostrará, si esto es así, por qué formas y significados no están dados a priori.

Sólo como excepciones a este principio se reconoce la presencia de homonimia y alomorfia y se admite que ambas pueden ser toleradas y aprendidas por los usuarios de la lengua gracias al poder inferencial de los mismos y a que las unidades lingüísticas son definidas no sólo por sus sustancia fonológica y conceptual sino también por su valor, es decir, su oposición paradigmática con otras unidades del lenguaje (Contini Morava 1995)

Es fundamental recordar que una teoría basada en signos no restringe a priori qué cuenta como significado (Contini - Morava 1995: 10-11). Por ello, en nuestro análisis, se tendrán en cuenta no sólo los significados *descriptivos* —los que denotan cosas en el mundo real o posible—, sino que contarán como significados también aquellos aspectos que tradicionalmente fueron relegados al dominio de la pragmática: *expresivos* —los que llevan información sobre las actitudes del hablante o su identidad social—, *interpersonales* —los que indican relaciones entre los participantes del evento de habla—, *textuales* —los que ayudan a rastrear entidades en el discurso, o eventos principales y secundarios—, etc.

Un signo puede funcionar, incluso, como una instrucción al oyente acerca de cómo procesar información que sigue, o como una insinuación a cierta clase de inferencia (Diver 1995; Huffman 1995).

Tampoco hay restricciones a priori sobre el tipo de señal que cuenta como significado. Puede tratarse de un rasgo suprasegmental, un fonema, una combinación de fonemas, el lugar de las palabras en un orden particular o, incluso, la ausencia de un elemento en una posición que de otra manera debería llenarse (cf. Diver 1995; García y van Putte 1995; Martínez 2000).

b) Equivalencia referencial

Las teorías sociolingüísticas tradicionales han postulado que el uso variable de las formas lingüísticas implica “decir lo mismo de diferentes maneras” o bien han considerado que las variantes de una variable poseen “el mismo valor de verdad” (Labov, 1983:241). Sin embargo, se ha demostrado que en el caso de la variación sintáctica estos conceptos resultan erróneos. En efecto, desde nuestro enfoque el concepto de “decir lo mismo de maneras diferentes” ha sido reemplazado por la noción de “equivalencia referencial” que supone que decir que dos o más formas

lingüísticas se encuentran en variación implica que un evento puede representarse lingüísticamente desde diferentes perspectivas y que dos o más términos son referencialmente equivalentes. El concepto de "variación" presupone la equivalencia comunicativa de diferentes unidades lingüísticas y una distribución parcial o totalmente superpuesta (García, 1997)[3].

Veamos los siguientes ejemplos:

(1) *Estoy para ayudar**lo***

(2) *Estoy para ayudar**le***

En la variedad de español rioplatense, al menos, ambas emisiones son empleadas y los hablantes alternan en la selección del clítico, tal como hemos comprobado oportunamente (Martínez y Mauder 2003, Mauder y Martínez 2007). Podemos decir entonces que *lo* y *le* son referencialmente equivalentes. Constituyen dos variantes de una variable.

Tales variantes no son seleccionadas por el hablante en forma azarosa, es decir, no son variantes libres, pero tampoco constituyen, tal como pensaba Labov "diferentes formas de decir la misma cosa". Muy por el contrario, alternan porque dicen *diferentes cosas* acerca del *mismo referente*. En efecto, se ha probado que la alternancia se corresponde con contextos determinados, específicamente, la opción a *le* se relaciona con contextos de respeto y cortesía (García 1975; Martínez y Mauder 2003, Mauder y Martínez 2007)

c) Congruencia contextual

La equivalencia referencial no es una propiedad estructural de las unidades lingüísticas. Por el contrario, lo que hace que dos o más expresiones se perciban como referencias más o menos precisas al mismo estado de cosas es el uso contextual (García 1994: 337). Por ello, en general, desde este enfoque se prefiere hablar de la contribución del significado al mensaje más que de composición de los significados.

Una forma goza de un privilegio de ocurrencia más amplio que otra en un contexto determinado. Esto se debe a la congruencia comunicativa entre el significado básico de la variante y su ajuste en cada contexto.

---

(3) Según García (1997) dicha superposición puede ser: total, cuando todos los contextos en los que una forma X aparece, puede ser reemplazada por Y y viceversa. Parcial, cuando sólo en algunos de los contextos en que X aparece, puede intercambiarse por Y. El concepto de inclusión, como su nombre lo indica, implica que en todos los contextos en que X aparece es intercambiable por Y, pero no viceversa.

En el ejemplo anterior, la forma *le* se halla privilegiada en contextos de cortesía debido al significado de mayor actividad relativa de la forma *le* frente a la forma *lo*. La congruencia contextual está dada porque, debido a las características del texto o a la situación en la que se expresa la emisión, se configura un referente más importante, merecedor de una forma que señala mayor actividad relativa y, por consiguiente, mayor independencia del sujeto. Igual perspectiva cognitiva subyace a la selección de *le* con el verbo *invitar* en contextos de invitaciones formales, tales como:

XX comunica su casamiento y ***le*** *invita a presenciar la ceremonia religiosa*

d) Frecuencia relativa de empleo de las formas

El análisis cuantitativo cobra, en este enfoque, relevancia en tanto el interés analítico —identificar señales y significados y explicar su distribución en el uso de la lengua, atendiendo a la coherencia contextual— requiere de procedimientos rigurosos y objetivos(4). Los cómputos que se aplican a los datos tienen como fin testear si los hablantes están operando sobre una estrategia comunicativa particular al elegir alternativamente formas lingüísticas diferentes.

e) Relación entre los resultados y las pautas culturales de la comunidad

La frecuencia de uso de formas lingüísticas puede ser explicada, a veces, como producto de pautas culturales de la comunidad. El análisis de dicha frecuencia y de los parámetros discursivos que favorecen una de las formas y desfavorecen o, al menos, resultan indiferentes a las formas alternativas permite una interpretación en términos de necesidades comunicativas ligadas a características culturales. El "leísmo" de la zona guaranítica (Martínez 2000), el uso de *que* en el noroeste argentino (García 1996), la alternancia lo/le en contextos de cortesía en la Ciudad de Buenos Aires (Mauder y Martínez 2007), la alternancia entre presencia y ausencia de concordancia de número en ámbitos de contacto quechua-español (Arnoux y Martínez en prep.) constituyen estrategias lingüísticas que pueden considerarse etnopragmáticas porque reflejan caracterísiticas culturales.

(4) Desde esta perspectiva no hay razón para distinguir entre fenómenos intra-oracionales e inter-oracionales, ya que el sistema gramatical debe dar cuenta de ambos. Más allá de la oración es donde los datos relevantes están más ligados a tendencias estadísticas (Reid, 1995:116).

III. Teoría de la metodología

El análisis de los datos

Arribado a este punto, podemos recordar que según Diver (1995) la Teoría no es más que la suma de éxitos analíticos y, dado que los análisis propuestos deben permitir la (des)confirmación de los resultados, está siendo puesta siempre a prueba y, por lo tanto, está sujeta a potenciales avances y retrocesos. Es decir, se concibe una Teoría no acabada, dinámica, en construcción, a la luz de los hallazgos que constituyen los resultados del análisis.

Esta concepción de la Teoría es consistente con los principios metodológicos que se consideran eficaces para el análisis y a los cuales la *Etnopragmática* se ciñe estrictamente. Es más, a una permanente "construcción" de teoría se suma una "conformada" teoría de la metodología a la que subyace la conceptualización del lenguaje como instrumento de comunicación y la adhesión a los principios que sobre el funcionamiento de la lengua hemos señalado más arriba.

El análisis etnopragmático parte de una hipótesis semántica de los desvíos cuantitativos observados en el empleo de formas que apuntan a un mismo referente y de la convicción de que el uso alternante de unidades lingüísticas no es casual ni caótico sino que responde a necesidades de los hablantes en sus intentos comunicativos. Los principios metodológicos que guían el análisis son los expuestos en toda la obra de García y en algunos trabajos de representantes de la Escuela de Columbia, especialmente Diver (1995), Huffman (2000), Martínez (2004), Mauder y Martínez (2007).

Las hipótesis, en consecuencia, giran en torno a la identificación de una sustancia semántica que está en juego en el uso sistemático de formas lingüísticas y a las relaciones de valor que surgen de la categorización de dicha sustancia semántica, categorización que los hablantes realizan a partir de una determinada conceptualización del mundo[5].

A lo largo del análisis —congruentemente con los principios teóricos esbozados anteriormente— deberá tenerse en cuenta que un mismo significado puede dar lugar a una amplia variedad de efectos en el mensaje y, por ello, diferenciar el *significado básico* —invariable— de cada unidad lingüística, el *mensaje* que el hablante intenta transmitir y la *escena* que quiere representar.

---

(5) Según Diver (1995:102), en esta clase de análisis lingüístico "We are (then) confronted by two straighforward questions: what is the semantic substance?; what are the value relationships?".

Según el enfoque de García, la distribución sintáctica de una forma está motivada por el valor (morfológico - semántico) de la misma forma. O sea, su utilización (tanto cualitativa, en cuanto a los contextos en los que es admisible la forma, como cuantitativa, o sea, su frecuencia de uso relativa en diversos contextos) es consecuencia natural del valor paradigmático que la opone a otras formas o alternativas expresivas. La conexión entre valor paradigmático en el sistema y uso sintagmático en el habla la establece la imaginación creativa de los hablantes que articulan (y perciben) combinaciones coherentes de formas como expresiones comunicativas.

La metodología explota tanto la inmersión cualitativa como el análisis cuantitativo.

Análisis cualitativo

El propósito del análisis es estudiar el comportamiento de las formas en contexto, es decir que dichas formas se conciben como signos que hacen su aporte al discurso. Por ello es necesario examinar cuidadosamente y con mirada analítica los contextos en que los signos son empleados y tener en cuenta si el empleo es categórico o es variable. El objetivo es determinar si puede reconocerse una conexión entre el significado básico y el mensaje que se infiere del contexto. El contraste de pares mínimos, el análisis textual, las encuestas a informantes y la introspección se constituyen en técnicas informales de alto valor cualitativo.

Análisis cuantitativo

Se procede a medir la frecuencia relativa de uso de las formas en los diferentes contextos para —dado que confiamos en la coherencia comunicativa del hablante— establecer correlaciones entre el significado postulado para las mismas y otros rasgos del texto.

Operamos bajo la premisa de que la frecuencia (relativa) de las formas es sensible al contexto, es decir, que la frecuencia de uso de una forma lingüística en un contexto determinado depende de la congruencia entre el significado de dicha forma y el contexto de aparición de la misma. En efecto, el uso variable de las formas lingüísticas refleja el uso estratégico de un significado —el menos inapropiado— en relación con un contexto. Como se trata de una estrategia, producto de la imaginación creativa humana, es obvio que no toda la comunidad hablante la explotará en la misma medida, ni con la misma sutileza. De hecho, cuanto más complejo sea el mensaje que se infiere del uso variable, es probable que sean menos los hablantes que experimenten la necesidad de expresarlo. Por

ello, no esperamos que en nuestros *corpora* todos los hablantes empleen la variación con igual frecuencia, ni siquiera que hagan uso de ella aun en las mismas circunstancias. Estos hechos, que se confirman en los análisis que, desde la perspectiva etnopragmática, hemos llevado a cabo (Martínez, 2000, 2004, Mauder y Martínez, 2007), son compatibles con otras investigaciones(6).

Desde esta perspectiva se hace necesario, si se desea ser riguroso, acudir a "limpiar" los datos y proceder a analizar únicamente las emisiones que corresponden a hablantes que garanticen el uso variable, es decir, la explotación de la estrategia comunicativa en cuestión.

La relación entre forma y contexto a la que nos estamos refiriendo no es biunívoca, en tanto no implica que a cada contexto corresponde una forma. Por el contrario, es propio de cualquier evento comunicativo que un mismo contexto aporte diversas claves (congruentes) para su comprensión y todas ellas se interrelacionen e influyan en la selección de la forma. Dichas claves —factores/ parámetros lingüísticos y extralingüísticos— que influyen en la elección de las formas, son, en el texto, interdependientes y constituyen una prueba independiente de cuáles son las necesidades comunicativas subyacentes al uso variable y cuáles son las tareas cognitivas que el hablante lleva a cabo para cumplir con tal cometido. Por lo tanto, la interpretación de la frecuencia relativa del uso de las formas, bajo la influencia de diferentes factores lingüísticos o extralingüísticos, permitirá explicar la perspectiva cognitiva del hablante.

Es cierto que, por lo general, al comenzar el análisis la búsqueda de estos factores se realiza casi a ciegas. Cualquier factor que provoque un sesgo notable merece atención. Pero, una vez reconocida la relación que subyace a la organización del sistema a estudiar, es decir, la *orientación* (Diver, 1995) apropiada a los sesgos de uso, estamos en condiciones de predecir factores que nos harán entender los sesgos en términos de dicha orientación. La relación entre esos factores y el significado postulado para las formas exime al análisis de circularidad.

Los factores o parámetros a los que nos estamos refiriendo no constituyen constructos a priori ni responden a presupuestos universales. Por el contrario, son categorías eminentemente empíricas aunque de ningún modo arbitrarias. En efecto, la ausencia de arbitrariedad nos permite hacer una predicción, previa al análisis, sobre cuál de ellas favorecerá, por una razón de coherencia contextual, la selección de una forma sobre la

(6) Por ejemplo, García (1988: 28) concluye que "El contexto no *determina*: sólo delimita, probabilísticamente, los confines de un mensaje más o menos congruente". Y, más adelante: "Podemos esperar coincidencia más o menos general en cuanto a los "hechos" —es eso que se entiende generalmente por "entenderse"— pero la *valoración* de éstos, cómo se los percibe emotivamente, es algo necesariamente subjetivo".(op. cit. p.31).

otra. Es de fundamental importancia que la predicción se halle justificada independientemente a través de la relación entre el significado de la forma lingüística y el contexto de aparición de la misma.

Veamos un ejemplo hipotético: se ha comprobado (García, 1975; Hurst, 1951) que en español, la índole del sujeto —animado/no animado— influye en la selección de los clíticos átonos *le* y *lo*. En efecto, como en la selección de dichos clíticos lo que se halla en juego es el grado de actividad relativa entre los participantes del evento, es congruente que un sujeto cuyo rasgo sea [+activo] produzca un mayor efecto de contraste con el objeto y, en consecuencia, haga percibir al mismo como [- activo]. Contrariamente, un sujeto no activo, por ejemplo, inanimado, hará percibir, por contraste, al objeto, como de mayor actividad. Es el caso de, por ejemplo, *El ruido le molesta* (a Pedro) o *Juan lo molesta* (a Pedro).

En la misma línea cognitiva podríamos hipotetizar que el uso alternante de los clíticos *le* y *lo(la)* en expresiones con los verbos *preocupar* y *angustiar* —*variable dependiente*— que se manifiesta actualmente, al menos, en Buenos Aires, depende del grado de influencia de la índole de la entidad sujeto —*variable independiente*— sobre el ánimo del experimentante.

Por ejemplo:

A María *le* angustia el futuro del país

A María *la* angustian las crisis asmáticas de su hijo

A Juan *le* preocupan los índices de desocupación

A Juan *lo* preocupan los resultados de sus análisis clínicos

A partir de este ejemplo, podemos indicar que los *sesgos* o *desvíos* que pone de manifiesto la frecuencia relativa de empleo de *le* vs. *lo,* la orientación —adjudicación de grado de actividad relativa a los participantes del evento— y los factores que producen dichos sesgos — en este caso el grado de influencia de un actante sobre el otro— constituyen el nudo de la tarea de investigación, dentro del enfoque propuesto.

Presentación de los datos cuantitativos

Los datos brutos, provenientes del recuento de las emisiones del corpus, son presentados, en el análisis etnopragmático, en forma de tablas de doble entrada, en las que se correlaciona la variable dependiente con la independiente y se consignan tanto las cifras absolutas como los porcentajes, calculados en la dirección de la variable independiente.

En nuestro ejemplo hipotético, la tabla resultante sería la que sigue.

Tabla ejemplo: Frecuencia de uso de *le* vs. *lo*(*la*) en relación con la cercanía emocional de la entidad sujeto respecto del experimentante.

	Le		Lo	
Entidad ligada emocionalmente	67	91%	6	9%
Otras	39	64%	22	36%

Se considera entonces si en la tabla se da o no "cruzamiento" es decir, si los valores mayores de la primera y segunda columna, así como los menores, se entrecruzan. A su vez, para cada análisis se busca el número de variables independientes necesario para explicar el mayor número de emisiones posible. Por razones de claridad, puede elaborarse una tabla por cada una de las variables. Cada parámetro seleccionado y sometido a validación cuantitativa, debe ser justificado y motivado independientemente, tal como hemos mostrado en nuestro ejemplo hipotético.

Los corpora

Vemos que los datos cuantitativos son de importancia fundamental para el análisis etnopragmático y ello conduce a prestar atención en la consideración del tipo de *corpus* que se hace necesario para el análisis.

En primer lugar, a nuestro *corpus* lo constituye el discurso real, es decir, la producción lingüística que los seres humanos utilizan para comunicarse. Esto hace excluir todo intento de trabajar con emisiones descontextualizadas o estructuras ad hoc.

Muchas veces ocurre que las formas lingüísticas que queremos estudiar no son de aparición muy frecuente o bien son muy difíciles de elicitar. En tales casos, en general, lo que poseemos es un *corpus* con pocos datos como para someterlos a la metodología que hemos explicitado. Podemos acudir, entonces, a tests experimentales mediante la elaboración de contextos en los que los consultantes deberán llenar "huecos" optando por una de las formas solicitadas.

Contamos, entonces, con dos tipos de *corpora*: la producción espontánea —genuina— y el test experimental.

Corpus genuino

Consideramos *corpus genuino* a toda manifestación discursiva, oral o escrita. La amplitud de esta consideración del *corpus* de análisis no implica que se obvien, en el momento del análisis, las características dife-

renciadoras de cada tipo discursivo. En efecto, *género*, *registro*, *acto de habla*, por ejemplo, constituirán variables relevantes a la investigación y los resultados obtenidos se interpretarán a la luz de las mismas. La imagen, que muchas veces acompaña a la oralidad (cine, televisión) y a la escritura (medios gráficos) será considerada también un factor a contemplar en el análisis lingüístico.

El método utilizado en la recolección de datos, así como la índole de los mismos —producción espontánea, encuesta, textos— debe ser explicitado en la redacción de los resultados del análisis.

Test experimental

El *corpus genuino* nos ofrece datos que se derivan de una conceptualización determinada. Es decir revelan la categorización del mundo que se comparte en una comunidad. La diferencia crucial de este tipo de elicitación con el test experimental radica, justamente, en que mientras el analista puede entrar en el *corpus genuino* sin hipótesis previa, con el fin de evaluarlo cualitativamente y luego formular la hipótesis, el test experimental implica una hipótesis ya formulada, la cual va a ser (des)confirmada mediante el análisis de los datos recogidos.

El problema a resolver es, en ambos casos, qué contextos favorecen qué variante —forma lingüística— o sea, estudiar la relación significado —postulado— y contexto. El test implica la elaboración de estímulos que el analista cree efectivos para producir cada variante. Es decir, mediante el experimento se manipula el contexto mediante la inclusión de factores que deberían influir —según la hipótesis— en la reacción del consultante. Dichos estímulos pueden corresponder —y es necesario que así ocurra— a diferentes dimensiones pragmáticas.

Incluiremos algunos ejemplos de *corpus* de distinta índole que han sido útiles para el estudio de algunos problemas lingüísticos:

1. *Corpus genuino*

1.1. Oralidad

a) Problema: Análisis del empleo variable de formas verbales que refieren al Futuro: Futuro morfológico y Perífrasis de futuro.

Corpus: Cincuenta horas de grabación a profesionales porteños —hombres y mujeres— inducida por preguntas generales del tipo: ¿Cuáles son tus planes para el futuro? ¿Qué proyectos tenés para mañana? ¿Quién creés que está en condiciones de ganar las elecciones?

b) Problema: análisis de los pronombres clíticos *lo*, *la* y *le* en la Argentina en zonas de contacto con lenguas indígenas.

Corpus: *Cuentos y leyendas de la Argentina*. Transcripción fiel de cuentos y leyendas de tradición oral elicitado en la región guaranítica argentina por Berta Vidal de Battini.

1.2. Escritura

a) Problema: estudio diacrónico de la variación en el orden del adjetivo y el sustantivo en la frase nominal en español.

Corpus:	Fragmentos de las siguientes obras:
Siglo XIII:	Grande e General Estoria (episodio de Hércules)
	Calila e Dimna (algunos capítulos seleccionados al azar)
Siglo XVI:	Lazarillo de Tormes (toda la novela)
	Bernal Díaz del Castillo, Verdadera Historia de la Conquista de la Nueva España (algunos capítulos seleccionados al azar)
	Documentos Lingüísticos de la Nueva España (todos los documentos que corresponden a la segunda mitad del siglo XVI)
Siglo XVII:	Juan de Zabaleta: Día de fiesta por la mañana y por la tarde (algunos capítulos)
Siglo XIX:	Leopoldo Alas, La Regenta (algunos capítulos)
	Manuel Payno, Los Bandidos de Río Frío (algunos capítulos)

b) Problema: Uso alternante de las concordancias de *número* y *género* en el español escrito en periódicos de Buenos Aires.

Corpus:	Periódicos zonales y periódicos de la comunidad boliviana en Buenos Aires.

Herramientas de evaluación y validación de los datos

El análisis etnopragmático se compromete con la pretensión de cientificidad y, por lo tanto, recurre a la selección de algunos métodos estadísticos apropiados para testear las hipótesis formuladas y los resultados obtenidos.

Los procedimientos estadísticos aludidos son los siguientes:

I. La herramienta estadística *odds ratio*

II. La prueba de significación estadística c*hi square*

III. El test de *corrección de continuidad Yate*

IV. El cálculo de *phi*.

Odds ratio

Esta herramienta nos permite conocer el nivel de desvío observado en los datos, es decir, el peso del factor independiente que estamos poniendo a prueba. Para ello se deben multiplicar los números de las casillas correspondientes a la condición favorecida y dividir por el producto de los números de las casillas correspondientes a la condición desfavorecida. Cuanto mayor es el desvío de acuerdo con nuestra predicción, mayor será el valor del *odds ratio* obtenido. Si el resultado es 1, la conclusión es que el factor que se está considerando no influye en la selección de las formas. Si es menor a 1, indica que el desvío va en contra de nuestra predicción. Este cálculo nos permite elaborar un orden de polarización de acuerdo con los factores considerados.

Si volvemos a nuestro ejemplo hipotético:

Tabla ejemplo: Frecuencia de uso de *le* vs. *lo*(*la*) en relación con la cercanía emocional de la entidad sujeto respecto del experimentante.

	Le	Lo
Entidad ligada emocionalmente	67	6
Otras	39	22

67 × 22 % 39 × 6 =

Chi square (chi cuadrado)

Nos hemos valido del test estadístico de significación *chi-square* (χ^2), que sirve para asegurarnos que la asociación entre las variables es significativa, es decir, no se debe al azar y que, por el contrario, se mantendrá siempre que sigamos recogiendo emisiones que contengan las mismas variantes dependientes.

Frente a nuestra hipótesis: "las variables están asociadas", siempre existe "una hipótesis nula" que supone que "las variables no están asociadas" es decir, que la distribución de los valores numéricos es aleatoria. El test χ^2 compara la distribución observada de las variables con la distribución esperada (de acuerdo con la hipótesis nula), tal como procedemos a describir.

En primer lugar se debe calcular la distribución esperada. Volvamos a nuestra tabla ejemplo, que constituye la distribución observada, respecto de las variables consideradas.

Tabla ejemplo: Frecuencia de uso de *le* vs. *lo*(*la*) en relación con la cercanía emocional de la entidad sujeto respecto del experimentante.

	Le	Lo	Totales
Entidad ligada	67	6	73
Otras	39	22	61
Totales	106	28	134

La distribución esperada se reconstruye haciendo un cálculo que considere los totales marginales, de la manera que sigue:

$$106 \times 73 \div 134 = 57.74$$

$$106 \times 61 \div 134 = 48.25$$

$$28 \times 73 \div 134 = 15.25$$

$$28 \times 61 \div 134 = 12.74$$

A partir de estos resultados —dado que se trata de un ejemplo, me he limitado a considerar números enteros— podemos reconstruir la frecuencia esperada para la tabla anterior con una diferencia de **9** en cada casilla.

	Le	Lo	Totales
Entidad ligada	58	15	73
Otras	48	13	61
Totales	106	28	134

Calculamos, entonces, el cuadrado de la diferencia, que en nuestro ejemplo es **9**:

$$9^2 = 81,$$

y dividimos este valor por la frecuencia esperada de cada casilla, como sigue:

$$81 \div 58 = 1.40$$

$$81 \div 48 = 1.69$$

$$81 \div 15 = 5.4$$

$$81 \div 13 = 6.23$$

Sumamos los cocientes y obtenemos el valor de χ^2 para la tabla que estamos probando.

Entonces:

$$\chi^2 = 1.40 + 1.69 + 5.4 + 6.23 = 14.72$$

La fórmula utilizada es:

$$\chi^2 = \subset \frac{(O - E)^2}{E}$$

E = frecuencia esperada
O = frecuencia observada

Es decir *chi square* es igual a la suma de la frecuencia observada menos la esperada al cuadrado dividido la suma de la frecuencia esperada.

El resultado es siempre un valor entre 0 e infinito. Este valor debe ser interpretado mediante la consulta de una tabla para *chi square*, que nos muestra la posibilidad de que el desvío de frecuencia observada respecto de la distribución esperada se deba al azar.

La interpretación depende del valor del χ^2 y del número de casillas que tiene la tabla.

Como hemos empleado tablas de 2 filas por 2 columnas, la probabilidad corresponde a un (1) *grado de libertad* = *df*. (degree of freedom), calculado de la siguiente manera:

df = (número de filas – 1) × (número de columnas – 1) =

df = (2-1) × (2-1) = 1

Con el *grado de libertad* se indica el número de observaciones que uno necesita para poder reconstruir la distribución esperada a partir de la distribución observada. En nuestro caso, necesitamos conocer la distribución observada para una sola casilla junto con los totales marginales, para reconstruir el resto de la tabla. Trabajar con más casillas complica mucho la interpretación de los resultados, es por eso que hemos tratado de evitarlo.

Las probabilidades correspondientes a los valores del χ^2 —para un df— (Butler, 1985: 176), son:

Df	.99	.95	.90	.80	.70	.50	.30	.20	.10	.05	.02	.01	.001
1	.015	.039	.015	.064	.14	.45	1.07	1.64	2.70	3.84	5.41	6.63	10.9

Como el resultado del χ^2, que obtuvimos en nuestro ejemplo, es de 14.72, la probabilidad de que la asociación sea producto del azar es menor que .001.

El resultado debe presentarse así:

$$\chi^2 = 14.7, \text{df.1}, p < .001$$

Se considera que una tabla muestra resultados significativos si la probabilidad de azar es menor del 5%, que, como vemos en la tabla corresponde a un $\chi^2 = 3.84$.

Yate"s correction (corrección de continuidad)

Cuando uno de los valores de la tabla es menor que 5, el resultado del *chi cuadrado* debe ser "corregido". Para ello hemos aplicado el test de corrección de continuidad llamado *Yate*.

Dicho test consiste en substraer media observación de cada casilla antes de aplicar la fórmula según la cual se calcula χ^2. A partir del valor obtenido con este nuevo cálculo, se averigua el coeficiente de probabilidad (Butler, 1985:122).

La fórmula es la siguiente:

$$\chi^2 \text{ corr.} = \subset \quad \frac{(/ O - E /) - ½)^2}{E}$$

Veamos, a manera de ejemplo, los resultados obtenidos en la tabla que sigue, donde, en una de las celdas, el número de observaciones es menor que cinco:

Variables dependientes

	Le	**Lo (la)**
Var. Independ. A	9	14
Var. Independ. B	4	39

$\chi^2 = 8.42\ p < .001$

c.c. = 6.64 p < .01

Phi = .35737

El test χ^2 indica que el grado de desvío es significativo en un nivel del .001%; sin embargo, el test de corrección de continuidad Yate, establece una posibilidad de error de un décimo por ciento y otorga confiabilidad en el resultado.

Phi

El *phi* es una herramienta estadística que sirve para averiguar si existe una asociación relevante entre las variables dependientes y las independientes propuestas. Se obtiene aplicando la siguiente fórmula:

$$\text{Phi} = \sqrt{\chi^2} = \text{N}$$

N = número de observaciones

Del cálculo del *phi* se obtiene un valor entre 0 y 1. Un *phi* cuyo valor es 0 implica que no existe ninguna asociación entre las variables. Por el contrario, un *phi* cuyo valor es 1, expresa una asociación total, es decir, una distribución complementaria.

Entre 0 y 1 hay un continuum de grados intermedios de *asociación* más o menos fuertes. Cuanto más alto es el valor de *phi*, más fuerte es la asociación entre las variables (Butler, 1985: 148-149).

El coeficiente *phi* nos permite, además, establecer una relación jerárquica de la fuerza de asociación que existe entre las variables independientes y las dependientes.

El test *chi square*, al que nos hemos referido más arriba, no permite hacer estas comparaciones dado que su valor se calcula a partir de dos factores: la fuerza de la asociación y el número de observaciones. Dada la relevancia del número de observaciones, no podemos cotejar tablas que no posean igual número de ellas. Por lo tanto, cuando hemos necesitado establecer un orden según la fuerza de la asociación de las variables, recurrimos al *phi,* tal como se verá en nuestros análisis. El ordenamiento jerárquico nos muestra qué variables independientes se hallan más o menos asociadas a la variable dependiente y cuál es la medida de la *fuerza de la asociación* de las mismas.

Transferencia de la investigación

Los resultados obtenidos en la investigación pueden constituir un capítulo de la tesis o parte del mismo. Por lo general, una vez defendida la tesis pueden generarse diferentes artículos científicos. A continuación nos referiremos a esta última instancia.

El artículo científico

Título

Los nombres que los investigadores proponen para sus artículos aluden, generalmente, de manera directa o indirecta al tema analizado. Al-

gunas veces, los autores acuden a intertextos y juegos de palabras en relación con el tema o proponen un título mixto. Por ejemplo:

> "El perfecto sanjuanino". Análisis de la variación en el uso de los tiempos perfectos —simple y compuesto— en la ciudad de San Juan (Argentina)

Resumen

En general, el artículo científico va encabezado por un *resumen* que debe ser preciso y riguroso y señalar la problemática estudiada, el corpus en el que dicha problemática se ha investigado y adelantar algunos resultados a la luz de la hipótesis. Por ejemplo:

> Este trabajo estudia el uso variable de los tiempos Perfecto simple y Perfecto compuesto en la ciudad de San Juan (Argentina). Hemos analizado cuantitativamente la ocurrencia de las formas para ofrecer una explicación cualitativa que dé cuenta de las diferencias de frecuencia en el uso variable observado. Para ello, hemos considerado distintos tipos de *corpora*: entrevistas radiales, medios gráficos, conversaciones espontáneas, obras literarias. Hemos comprobado que los significados de las formas verbales son los mismos que los reconocidos para otras comunidades de habla castellana y que las peculiaridades de uso se deben a pautas culturales de la región.

Un artículo de investigación que pretenda dar cuenta etnopragmática de fenómenos de variación observados en una comunidad estará conformado, además, por los siguientes items:

Introducción

Intenta reflejar desde el comienzo la dirección y el aporte original del estudio. En general la introducción debe ser escrita al final, cuando ya se han obtenido los resultados y se sabe cómo se resuelve el problema propuesto.

El problema

La definición clara y precisa de cuál es la problemática a investigar en términos de variación alternante. El análisis etnopragmático siempre parte de un "problema" observado en el uso de la lengua. Dicho "problema" debe ser explicitado en términos de alternancia y acompañado por ejemplos que den cuenta de la variable. Por ejemplo:

> En los periódicos que se publican en la ciudad de San Juan, Argentina, observamos un uso alternante de los tiempos verbales Perfectos (simple y

> compuesto) que presenta diferencias con el registrado en el Río de la Plata. En efecto, en la variedad sanjuanina se manifiesta un uso extendido del PPC en contextos que refieren específicamente a un pasado ya concluido. Es decir el PPC se emplea incluso cuando las acciones no "prosiguen" hasta el momento del habla, tal como ha sido señalado para el español de Buenos Aires *(Kurbarth, 1992:559)*.

Por ejemplo:

> (1) *El 28 de octubre* ***hemos terminado*** *la obra de agua y cloacas, realizada en la Avenida Ignacio de la Roza* (Diario de Cuyo, 13-11-02).
>
> (2) *O.S.S.E.* ***terminó*** *una demorosa obra hace 15 días y la municipalidad todavía no repone el pavimento* (Diario de Cuyo, 13-11-02).

La hipótesis

Para comenzar a resolver el problema, el análisis etnopragmático se basa en la formulación de hipótesis. La hipótesis constituye una predicción que, con el fin de explicar la alternancia de las formas, pone en relación los significados invariantes de las mismas con los contextos privilegiados de uso. Siguiendo con nuestro ejemplo:

> El uso extendido del PPC que hacen los hablantes sanjuaninos forma parte de una estrategia de cortesía que intenta establecer o mantener buenas relaciones con el interlocutor. La presencia del auxiliar en Presente (he visto) impide la cancelación del pasado y remite a un estado de actualidad —con posibilidad de cambio— frente a uno de clausura —sin posibilidad de cambio.

El corpus

La descripción del *corpus* utilizado para el análisis es fundamental, no sólo para que el lector pueda contextualizar los resultados sino también porque dichos resultados son válidos para el tipo de *corpus* analizado. En el ejemplo que estamos ofreciendo:

> Hemos focalizado este análisis en la lengua escrita. Para ello consideramos 200 emisiones de la prensa sanjuanina, específicamente de artículos publicados en 2002 en Diario de Cuyo y Nuevo Diario. Nos centramos en Cartas de lectores, Entrevistas y Notas de opinión.

Antecedentes

Es relevante destacar los estudios anteriores que hayan abordado el problema que deseamos resolver. El análisis de los antecedentes puede

ser únicamente descriptivo o bien puede ser crítico. Un análisis crítico permite explicitar la postura del investigador y destacar en qué medida el nuevo análisis constituye un avance en la deseada explicación del fenómeno.

Podría ser relevante para nuestro ejemplo enfatizar el tratamiento del tema en las Gramáticas tradicionales de la lengua española, señalar las observaciones que se han hecho respecto de la región acerca de la cual estamos trabajando y detenernos en los estudios —si los hay— propios de la zona.

El análisis de los datos

El análisis cualitativo de pares mínimos constituye un buen punto de partida. Dicho análisis, minucioso, nos posibilitará predecir contextos —variables independientes— que favorecerán el empleo de una de las formas lingüísticas y desfavorecerán la otra.

La relación entre las variables —dependientes e independientes— se medirá, mediante tablas de doble entrada, en términos absolutos y valores relativos.

Las herramientas estadísticas que hemos descrito anteriormente serán de gran utilidad para poner a prueba esas sub-hipótesis. Finalmente, el análisis cualitativo de las relaciones entre el significado de las formas en variación y las frecuencias de aparición en cada contexto nos permitirá descubrir el perfilamiento cognitivo que privilegian los emisores y descubrir en qué medida corresponde a una manera de conceptualizar la escena.

Conclusiones

En general, las conclusiones deberían abarcar dos áreas. Una que corresponde a un resumen de lo expuesto en el trabajo y que responde a la evolución de la investigación y la otra que pone en evidencia el hallazgo en cuanto aporte a la teoría lingüística. La explicitación del impacto del análisis en la teoría es indispensable en cuanto hemos dicho que la Teoría se construye de los éxitos obtenidos en la investigación. Se hace necesario relacionar los resultados con los "modos de ser de la comunidad", esto es, enfatizar el por qué del interés etnopragmático. El análisis de nuestro ejemplo debería señalarnos algo sobre el uso de las estrategias de cortesía en la comunidad sanjuanina.

Referencias

Arnoux, Elvira y Angelita Martínez (en prep.) "La importancia del nivel oracional en la enseñanza del discurso escrito con referencia a situaciones de contacto de lenguas" *Signo y Seña* Nº 15. Interculturalidad. Revista del Instituto de Lingüística. FFyL. UBA.

Company Company, Concepción. 1995. "Cantidad vs. cualidad en el contacto de lenguas". *Nueva revista de Filología Hispánica*. Tomo XLIII. Nº2. 305-339.

Contini-Morava, Ellen. 1995. "Introduction: On linguistic sign theory", in Ellen Contini-Morava and Barbara S. Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1-39.

Cheshire, Jenny, 1987. "Syntactic variation, the linguistic variable, and sociolinguistic theory" *Linguistics*, 25, 257-282.

De Jonge, Robert, 1991. "La cosa (no) es como está" *Actas del III Congreso Internacional de El español de América*, Junta de Castilla y León, 495-504.

Diver, W., 1987. "The dual" in W. Diver ed. *Working papers in Linguistics*. Columbia University. 100-141.

_____ 1995. "Theory" in Ellen Contini-Morava and Barbara S. Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin: Mouton de Gruyter. 43-114.

García, E.C., 1975. *The role of theory in linguistic analysis: The Spanish pronoun system*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

_____ 1985. "Shifting variation". *Lingua*. 67. 189-224.

_____ 1986. "The case of Spanish gender". *Neuphilologische Mitteilungen*, 87: 165-184.

_____ 1988. "Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso" en Beatriz Lavandera ed. *Lenguaje en contexto*. Vol. I. Nros.1 /2. Pp. 5-36.

_____ 1990. "Bilingüismo e interferencia sintáctica". *Lexis*, Vol. XIV, Nº 2. 159-195.

_____ 1991. "Grasping the Nettle: Variation as Proof of Invariance". *Current Issues in Linguistic Theory*. Vol.49. Linda R. Waugh and Stephen Rudy (eds), New Vistas in Grammar: Invariance and Variation: 33-59.

_____ 1992. "Sincronización y desfase del leísmo y laísmo" *Neuphilologische Mitteilungen*, XCIII: 235-256.

_____1993. Proyecto: Programa de investigación etnopragmática: Variación lingüística como reflejo de valores culturales (mimeo).

_____ 1994. "Reversing the Status of Markedness", *Folia Lingüística* XXVIII/3-4. Mouton de Gruyter. Berlin. 329-361.

_____ 1995. "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas" en Klaus Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Vervuert. Iberoamericana. Madrid. 51-72.

_____ 1996. "¿Cómo qué "Qué"?". *Hispanic Linguistics*. Vol.8 Spring. 59-93.

_____ 1997. "La portée de la variabilité" en La variacion en syntaxe, F. Gadet (ed.), Langue Francaise 115. Larousse, 30-47.

García, Erica C. y F. Van Putte, 1995. "La mejor palabra es la que no se habla" en Carmen Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional*. Visor. Madrid. 113-131.

García, Erica C. y R. Otheguy, 1983, "Being polite in Ecuador", *Lingua* 61: 103-132.

Granda, Germán de, 1996. Origen y mantenimiento de un rasgo sintáctico (o dos) del español andino. La omisión de clíticos preverbales. *Lexis* XX: 1-2. 275-298.

Heine, B., U. Claudi y F. Hünnemeyer, 1991. *Gramaticalization*: *A conceptual framework*. University of Chicago Press.

Hudson, R. A., 1980. *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hurst, Dorothy Ann, 1951. "Spanish case. Influence of Subject and connotation of force", *Hispania*, 34: 74-79.

Huffman, Alan, 1995. "The purpose of a grammatical analysis". in Ellen Contini-Morava and Barbara S. Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin: Mouton de Gruyter. 185-211.

Kurbath, Hugo, 1992. "El uso del Pretérito Simple y Compuesto en el español hablado en Buenos Aires", en Luna Traill (coord..) *Scipta Filológica in honorem Juan M. Lope Blanch*, México, UNAM. Pp. 553-566.

Labov, William, 1963. "The social motivation of a sound change". *Word* 19. 273-309.

————————, 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington D.c.: Center for Applied Linguistics.

_____________, 1978. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolingusitic Working Papers*, 44. Austin, TX: Southwest: Educational Development Laboratory.

————————, 1983. *Modelos Sociolingüísticos*, Cátedra. Madrid.

Lakoff, George, 1987. *Women, Fire, and Dangerous things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press. Chicago.

Langacker, Ronald W., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press. California.

Lavandera, B.R., 1978. "Where does de sociolinguistic variable stop?" *Language in Society* 7, 171-182

Martínez, Angelita, 1994. "¿Leísmo en América? Caso de contacto con lenguas aborígenes". En *Homenaje a Aída Barbagelata*, Tomo 2. .237-248.

_____________________, 1995. "Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos", *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. 427-437.

_____________________, 1996. "Lenguaje, pensamiento y cultura: uso de "le" en la narrativa oral no estándar de Chaco y Formosa". *Hispanic Linguistics*: 94-122.

————————, 1996. "Lenguas y culturas en contacto: uso de los clíticos lo- la-le en la región del Noroeste argentino" *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*. *Signo&Seña* Nº6. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. 141-177.

Martínez, Angelita y Elisabeth Mauder, 2003. "Un caso cortés": Variación sintáctica y estrategias de cortesía. Ponencia presentada en el I Coloquio Argentino de la IADA "International Association for Dailogue Análisis".

Mauder, Elisabeth, 2000. "Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación *ser y estar*". *Etnopragmática. Signo&Seña Nº ll.* Revista del Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.

Mauder, Elisabeth y Angelita Martínez 2007. "Being polite in Argentina" Ponencia presentada en: *Ninth International Columbia School conference on the Interaction of Linguistic Form and Meaning with Human Behavior*. Feb. 2007.

Otheguy, Ricardo. 1995. "When contact speakers talk, linguistic theory listens", en Meaning as Explanation, Advances in Linguistic Sign Theory, ed. Ellen Contini-Morava y Barbara Sussman Goldberg, Mouton de Gruyter, New York, 213-244.

Palacios Alcaine, Azucena, 1995, "Algunas notas acerca de la ausencia del pronombre átono de CD no animado en español paraguayo". Ponencia presentada en el V congreso del Español de América, Burgos, España.

Reid, Wallis, 1995. "Quantitative analysis in Columbia School theory" in Ellen Contini-Morava and Barbara S. Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin: Mouton de Gruyter. 115-152.

Sperber, Dan y Deirdre Wilson, 1986. *La relevancia*. Visor, Madrid.