

IRENE KLEIN

(COORDINADORA)

El taller del escritor universitario

Alazraki, Ruth
Dib, Jimena
Klein, Irene
Muschiatti, Marcelo
Natale, Lucía
Roich, Paula
Romero, Daniel
Roquepitt, Héctor
Seoane, Carolina
Toledo, Claudia A.
Zunino, Carolina

prometeo
libros

Irene Klein
(coordinadora)

El taller del escritor universitario

Alazraki, Ruth
Dib, Jimena
Klein, Irene
Muschietti, Marcelo
Natale, Lucía
Roich, Paula
Romero, Daniel
Roquepitt, Héctor
Seoane, Carolina
Toledo, Claudia A.
Zunino, Carolina

prometeo
libros

El taller del escritor universitario / Irene Klein...[et.al].
; coordinado por Irene Klein. - 1a ed. -
Buenos Aires : Prometeo Libros, 2007.
186 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-987-574-131-7

1. Escritura Universitaria. I. Klein, Irene, coord.
CDD 808.02

©De esta edición, Prometeo Libros, 2007
Pringles 521 (C11183AEJ), Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54-11) 4862-6794 / Fax: (54-11) 4864-3297
info@prometeolibros.com
www.prometeoeditorial.com

Diseño y Diagramación: R&S

ISBN: 978-987-574-131-7
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Índice

Prólogo por Irene Klein	9
1. La Escritura por Héctor Roquepitt	17
2. La situación enunciativa del género académico por Carolina Zunino, Carolina Seoane y Marcelo Muschietti	25
I. Leer para escribir	
1. Leer textos académicos	47
a. Exponer, explicar y argumentar por Paula Roich	48
b. Cómo leer la dimensión argumentativa de los textos académicos por Jimena Dib	62
2. Registrar información	75
a. Resumir: ¿una tarea de escritura o de lectura? por Irene Klein	75
b. Elaborar fichas por Ruth Alazraki	84
3. Evaluar la lectura	91
a. El parcial universitario por Paula Roich	91
II. Escribir desde la lectura	
1. Modelos de procesos de composición escrita por Irene Klein	109
a. La escritura como proceso cognitivo	110
b. La escritura como transformación del conocimiento	113
2. Buscar información por Lucía Natale	117

1. Leer textos académicos

Leer es una parte constitutiva del proceso de escritura: todo buen escritor es, en suma, un buen lector. Leer como escritor supone, entre otras cosas, no sólo procesar la información lectora (integrarla a la red de conocimientos que ya posee) y controlar la comprensión lectora (activar las estrategias correspondientes para asegurar los determinados objetivos de lectura que se propone, tales como leer para aprender, desarrollar un tema, precisar un dato, etc.) sino también reconocer en los textos los diversos recursos de la lengua que aparecen (la forma en que está organizada y jerarquizada la información, la selección léxica, la elección de los títulos, etc.), reflexionar sobre su función y eficacia a fin de utilizarlos en su propio texto.

Dado que el conocimiento no es ahistórico ni absoluto ni definitivo sino –especialmente en las Ciencias Sociales y Humanidades– de naturaleza argumentativa, el lector de textos académicos debe reconocer las distintas posturas que los autores sostienen, los argumentos con los que las fundamentan, el diálogo que establecen con autores de otros textos.

Si la producción de textos exige –como fue expuesto en el capítulo anterior– inscribir el texto en determinada situación comunicativa, la comprensión lectora exige, a su vez, comprender la enunciación del otro, orientarse en relación con ella y reubicarla en el contexto adecuado. El proceso de lectura no es automático sino que implica un proceso estratégico en el que el lector debe, entre otras cosas, interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto; activar el conocimiento que se tiene acerca del tema; identificar las ideas globales; reconocer el modo en que el escritor realiza una puesta en relación; comprender los contextos situacionales, esto es, reconocer la situación de comunicación en que se inscribe el texto, los propósitos del autor en relación con el lector (informar, persuadir, etc.) y los objetivos de los textos que en el ámbito académico suelen ser predominantemente argumentativos.

a. Exponer, explicar, argumentar

por Paula Roich

Explicar, argumentar

Diferentes tipologías textuales o discursivas dan cuenta de los modos diversos en que se organizan las estructuras lingüísticas según las finalidades e intenciones del enunciador que toma la palabra. Desde la perspectiva de la lingüística textual, la “explicación” y “la argumentación” constituyen dos secuencias textuales prototípicas que se caracterizan por organizar y estructurar el material lingüístico de una forma particular.

Encontrar explicaciones a fenómenos o interrogantes se torna cada vez más necesario debido al permanente progreso científico y tecnológico. Sin embargo, la mayor parte de las preguntas que se formula el hombre, sobre todo en el campo de las Ciencias Sociales, suele ocasionar más de una respuesta posible. Por lo tanto, se vuelve necesario, también, encontrar no solo las explicaciones correspondientes sino también razones o argumentos que fundamenten la elección de una u otra respuesta. Se argumenta, entonces para convencer a otro de que la explicación propuesta es la más verosímil; en suma, para fundamentar o justificar esa explicación o manera de entender el mundo que se propone.

Veamos el ejemplo que sigue.

Supongamos que alguien quiere saber qué es la desocupación y recibe como respuesta cualquiera de los siguientes enunciados:

1. “La desocupación es uno de los peores males o amenazas siniestras que ha sufrido y sufre la humanidad pues convierte a la persona que la padece en un marginado social y, de este modo, trastorna la vida cotidiana tanto del desocupado como de su entorno.”
2. “La desocupación es un fenómeno social que, lamentablemente, crece año tras año como consecuencia de factores económicos, sociales y políticos. Aunque es social, se experimenta como una crisis personal, caracterizada por la sensación de desamparo y vulnerabilidad”.¹

¹ Tomado de: Raiter, A. y Zullo, J. (2004), “Hacia una crítica de las formas lingüísticas”, en *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*, Barcelona, Gedisa, pp. 189-191.

En los enunciados 1 y 2 se ofrece una explicación acerca de la desocupación mediante definiciones del término. En tanto estas explicaciones son discursivas, suponen una construcción particular del objeto tratado. En los dos casos, el término “desocupación” figura como el sujeto gramatical de un enunciado. El primer verbo con el que está relacionado el concepto es el verbo “ser” en presente atemporal. Mediante este verbo se introduce tanto la clase general que eligió el enunciador para incluir el término en cuestión, como los rasgos de contenido que componen su significado. Así, en el enunciado 1, se la presenta dentro de la clase de los “males” o “amenazas siniestras” que ha sufrido la humanidad y, de este modo, se la ubica en el mismo nivel que aquellos otros casos particulares que también son miembros de la misma clase general. En este caso, la selección léxica de las expresiones “males” y “amenazas siniestras” genera asociaciones con acontecimientos que están más allá del control humano y que pueden pertenecer tanto al orden de las enfermedades (males que se padecen) como al de lo maléfico o demoníaco (amenazas siniestras). Finalmente, el sujeto “desocupación” se vincula con el verbo “trastornar”. Se le adjudica un papel activo a la desocupación en tanto se la presenta como una entidad capaz de desequilibrar la vida cotidiana del desocupado y su entorno. Ese poder “maligno” de la desocupación se refuerza con la introducción de este último verbo, ya que la expresión “trastornar” reenvía no sólo a una alteración o cambio de elementos o estructuras sino también a “locura” o “demencia”.

En el segundo ejemplo, la desocupación ya no está incluida dentro de la clase de los “males” o “amenazas siniestras” sino como un caso específico de los que componen la categoría de los “fenómenos sociales”. Nuevamente se le adjudica un papel activo ya que está vinculada con el verbo “crecer”. Dentro de esta configuración discursiva, la desocupación se presenta como una entidad que “crece” –del mismo modo que pueden crecer las plantas, las personas o los animales, es decir, entes animados– por acción de agentes llamados “factores económicos, sociales y políticos”. Aquí, como en el enunciado anterior, también se produce una naturalización de la desocupación en la medida en que, al no señalarse de manera explícita cuáles son sus causas, se la presenta como un elemento dado e instalado en la sociedad y, de este modo, no se establece un cuestionamiento acerca de su existencia.

Como hemos visto, cada una de estas explicaciones construye discursivamente una representación del tema solicitado en función de intereses determinados

De ahí que puede señalarse que, si bien “explicar” y “argumentar” son dos modalidades discursivas diferentes muchas veces, y sobre todo en los textos académicos, se producen en forma conjunta o entrelazada (Bikandi,

Tusón, 2002) ya sea porque se buscan argumentos o razones para convencer al otro que una explicación es la más acertada, o porque las explicaciones teóricas se apoyan en ideas sobre el concepto o hecho de la realidad que se quiere exponer.

Las Ciencias Sociales están vinculadas con un conjunto de elementos heterogéneos que componen la realidad social, económica, política y cultural, entre otros. Las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales se centran en aspectos específicos de esa realidad y los abordan desde diversas perspectivas, cada una de las cuales se encuentra organizada y estructurada en teorías. Una teoría puede ser entendida como una construcción discursiva que pretende dar cuenta de ciertos fenómenos a partir de una serie de presupuestos. En este sentido, toda teoría –así como cualquier producción lingüística– es ideológica y, como tal, implica adoptar una posición específica respecto de sus objetos de conocimiento.

En las exposiciones teóricas, el lector se va a encontrar con textos orientados argumentativamente y que presentan explicaciones de nociones o fenómenos de la realidad. Explicar se convierte muchas veces en argumentar. De acuerdo con esto, un buen lector necesita preguntarse sobre cómo interpretar diferentes explicaciones acerca de un mismo tema, es decir, cómo leer estas explicaciones y cómo reconocer la relación que establecen con la dimensión argumentativa de ese texto.

El propósito del texto

En principio, cualquier contenido informativo (tema) puede exponerse de diversas maneras, es decir, organizarse y estructurarse de formas diversas. Cada una de estas formas de exposición está determinada por el propósito (informar acerca de un tema, explicarlo para aquellos que no lo conocen, lograr la aceptación de los colegas o imponerlo como tema de investigación, entre otros) que persigue el emisor de un texto académico.

Reconocerlo es muy importante ya que todo el texto va a estar organizado en función de ese propósito. Específicamente, es lo que determina el modo en que la información se organiza en el interior de un texto así como la forma en que se construye discursivamente la figura del enunciador, del enunciatario y del objeto discursivo. El lector debe atender a esta instancia inicial para poder entender para qué (con qué propósitos) el o los autores escribieron ese texto.

Si, por ejemplo, el propósito del emisor consiste en brindar información precisa acerca de un tema para que el receptor comprenda mejor y más

claramente su contenido, organizará interiormente su texto en función del logro de este objetivo. Asimismo, en dicha explicación, no pocas veces, como veremos después, se argumenta para fundamentar determinada perspectiva o visión del mundo.

En otras palabras, el uso de la lengua se organiza en diferentes tipologías textuales –exposición, explicación, argumentación, narración, descripción, etc.– en base a la finalidad perseguida por el autor del texto. Es importante destacar que, por lo general, un texto verbal concreto no se corresponde enteramente con un solo tipo de texto. Por el contrario, está conformado por diversas de secuencias textuales, es decir, por bloques o segmentos de texto, cada uno de los cuales se corresponde con un tipo textual. De este modo, existen secuencias argumentativas, explicativas, narrativas y descriptivas, entre otras.

En base al propósito comunicativo del emisor, determinadas secuencias predominarán sobre las otras y esto establecerá relaciones jerárquicas entre ellas. Así, en un texto pueden predominar las secuencias explicativas e incluir, al mismo tiempo, secuencias narrativas, con el objeto de facilitar la comprensión de un tema o argumentativas para fundamentar la elección de determinado campo conceptual. En este sentido, no es muy frecuente que existan textos argumentativos o expositivos “puros”.

Actividad:

1. Lean textos académicos y analicen cuál es el propósito que organiza la información de cada uno.

Exponer y explicar

Cuando un sujeto expone un tema está guiado por el propósito de brindar u ofrecer información acerca de un tema específico. Para ello, determinará la manera en la que presentará ese contenido informativo. En muchas ocasiones, el emisor, además de presentar o exponer información acerca de un tema, tiene el propósito de hacer comprensible su contenido, o sea de “explicarlo”. En este sentido, se caracteriza por la voluntad de dar a conocer un determinado saber acerca de un objeto, hecho o relación al tiempo que presenta un desarrollo o una expansión del tema, de modo tal que el destinatario pueda acceder a la comprensión de lo que se expone. Con este criterio, entonces, planteará preguntas que orienten la comprensión, presentará ejemplos, establecerá comparaciones y analogías con otros elementos y organizará la información de determinada manera.

De este modo, en un primer acercamiento, la explicación puede ser considerada como un *procedimiento* o *recurso didáctico* que permite acercar un determinado saber al receptor. Por eso se dice que, implícita o explícitamente, las explicaciones siempre parten de un problema que el desarrollo del texto se encargará de dilucidar.

Como las explicaciones son procedimientos didácticos que posibilitan una mejor y más clara comprensión de un tema, de esto se sigue que no pueden darse de manera aislada sino que siempre se despliegan en forma paralela a una exposición. De este modo, que se expone un contenido, también se lo explica. Así, en una segunda aproximación al término, explicar un tema supone también exponerlo y en este sentido, puede considerarse que la exposición es un componente de la explicación.

Si el propósito de hacer comprensible el tema se cumple y, en consecuencia, el resultado de la explicación es exitoso, se modifica la asimetría de conocimientos entre las partes que intervienen puesto que el destinatario de la explicación accede a la comprensión del objeto tratado. De esta forma, los saberes mencionados ya no presentan la misma distancia que guardaban antes del desarrollo explicativo.

La explicación en el diccionario especializado

Tanto los diccionarios como las entradas enciclopédicas constituyen un conjunto de explicaciones elaboradas para responder preguntas.

Los diccionarios académicos son valiosas herramientas de consulta que utilizan frecuentemente tanto los profesionales o los expertos como los redactores y estudiantes de diferentes asignaturas. Son especializados ya que son propios de una determinada disciplina. De este modo, hay diccionarios de Ciencias Políticas, de Lingüística, de Sociología, de Psicología, entre otros. A diferencia del diccionario de la lengua, que contiene una lista de todas las palabras de la lengua (o al menos de aquellas que son aceptadas como palabras) con su correspondiente significado, esta clase de obra contiene solamente las definiciones de los términos más importantes de la disciplina a la que pertenecen.

En una entrada, además de presentarse el significado más general del término, que es aquel que comúnmente se ofrece en el diccionario de la lengua, se suele señalar su contexto de uso así como su desarrollo o evolución histórica. También puede presentar el modo en que el mismo concepto ha sido definido por diferentes disciplinas y marcos teóricos y, en algunos

casos, se incluye un comentario explícito acerca de los presupuestos teóricos mencionados a fin de fundamentar la perspectiva teórica que han adoptado los autores del diccionario. De este modo, como todos los enunciados académicos, los autores expresan de un modo explícito que la definición que presentan es un recorte, una visión particular del concepto, es decir, una problemática abordada desde cierta perspectiva.

Definir un término en las Ciencias Sociales es construir discursivamente las propiedades específicas de ese término y esto se lleva a cabo con el lenguaje a partir de la utilización de un determinado marco teórico. En este sentido, las definiciones no expresan propiedades que de un modo indiscutible son intrínsecas o constitutivas de un término, sino que señalan propiedades que, *desde determinada perspectiva teórica*, componen el significado del término en cuestión. En suma, definir implica realizar un recorte conceptual y, en consecuencia, adoptar una determinada posición o perspectiva sobre una problemática.

Actividad:

1. Lean una entrada de un diccionario especializado en algunas de las áreas de las ciencias sociales y reconozcan el modo en que se “despliega” el término (su progresión temática).

Explicar para convencer

El que explica construye una versión del objeto a tratar, ya sea por la selección del tema, la forma en que organiza y jerarquiza la información, las frases que utiliza, la selección léxica y también la mención o ausencia de determinados actores que serán ubicados como agentes o ejecutores de los hechos o bien como pacientes.

Asimismo, en muchas ocasiones, las mismas explicaciones pueden ser utilizadas como recursos argumentativos ya que, como el resto de los discursos sociales, suponen una construcción discursiva del objeto explicado. Como ya fue señalado, las definiciones en las Ciencias Sociales se elaboran de manera permanente por los sujetos mediante la utilización del lenguaje. De este modo, una misma expresión puede ser definida de diversas formas de acuerdo con el criterio de aquél que construye la definición.

De este modo, el que explica se posiciona, de manera consciente o inconsciente, a favor o en contra del tema que explica así como de la manera en que ese tema fue abordado por otros y, en consecuencia, argumenta,

ofrece razones respecto de la validez de su punto de vista. Explicar, entonces, no se restringe a la mera transmisión de conocimientos con la intención de hacerlos comprensibles sino que también puede ser considerada como una acción argumentativa. La forma en que un emisor organiza los enunciados condiciona el modo en que percibimos el mundo.

Todo esto supone que los objetos de conocimiento, que son aquellos que están incluidos en un proceso de categorización, son inestables o dinámicos. Como hemos dicho, se construyen a través de la interacción social entre diversos sujetos en situaciones comunicativas específicas.

En este sentido, explicar un tema es elegir una determinada versión de entre otras versiones posibles acerca del mismo tema. En tanto recurso argumentativo, esa explicación, es decir, esa construcción particular del objeto de conocimiento, será funcional a la tesis que el enunciador sostiene así como a la intención de presentar como inválido el punto de vista de otro u otros actores sociales.

Explicamos, como ya fue dicho al inicio del capítulo, para convencer de que nuestra concepción del mundo es la más adecuada y por ende, también las opiniones que sostenemos sobre la base de esta particular concepción. E intentamos convencer para procurar una adhesión a nuestras opiniones y, de esta forma, influir en las creencias ajenas. En suma, argumentamos para incidir en los otros, producir cambios en sus comportamientos o en sus representaciones del mundo.

La exposición y la argumentación en el discurso académico

El discurso académico, como fue analizado en el capítulo *La situación enunciativa...*, supone, como todo discurso, una construcción específica de cada una de estas tres instancias discursivas: el enunciador, el enunciatario y el referente u objeto de conocimiento. Del mismo modo, es en función de la secuencia textual que prevalezca en el texto, que la información se estructura u organiza de una manera determinada.

Las secuencias textuales que predominan en el discurso o los textos académicos y que determinan el modo en que se organiza la información según el propósito comunicativo del emisor así como la manera en que se construyen cada una de aquellas tres instancias discursivas son las secuencias explicativas y las argumentativas.

La dimensión dialógica en la explicación y argumentación

Tomar la palabra implica la existencia de una situación dialógica puesto que el uso del lenguaje siempre está orientado hacia un otro. Para que exista una explicación o una argumentación, es necesaria la presencia de al menos dos participantes –alguien que explica o argumenta y un destinatario– como de un objeto acerca del cual se pueda ofrecer un tratamiento discursivo. Sin embargo, este carácter dialógico adquiere características específicas en función del propósito comunicativo del emisor y del tipo de secuencia textual que utilice para organizar y jerarquizar la información. Es esperable, entonces, que se manifieste de manera diferente en una explicación y en una argumentación.

En las explicaciones, la situación dialógica entre los dos tipos de participantes no presenta rasgos de simetría. Por el contrario, el que explica tiene un saber mayor acerca del objeto de conocimiento, por lo que puede afirmarse que se trata de un vínculo asimétrico respecto del saber sobre el tema. En las argumentaciones, el diálogo se entabla como consecuencia de la existencia de, por lo menos, dos posiciones u opiniones sobre un hecho, tema, objeto o individuo.

Con respecto al objeto sobre el que se ofrece un tratamiento discursivo, es posible observar una concepción diferente en ambos tipos textuales. Mientras que en las explicaciones se trata de un saber que, al menos en un primer momento, no es cuestionable –ya que se trata de una transmisión de conocimientos legitimados socialmente–, en las argumentaciones se acepta la coexistencia de dos o más soluciones posibles acerca del objeto abordado. De este modo, por desplegar una discusión de ideas y concepciones diferentes sobre un mismo tema, los discursos argumentativos se caracterizan por la creación constante de nuevos saberes.

Características enunciativas de las secuencias expositivo-explicativas

En las secuencias expositivo-explicativas se presenta la exposición de un saber ya construido y legitimado socialmente. El propósito de las mismas es informar. Al insertar estas secuencias en un texto académico, el enunciador está explicitando los conocimientos previos que la comunidad científica tiene sobre el tema tratado; de este modo se legitima ante sus pares demostrando que ha leído y que conoce el tema y, además, aporta un punto de partida común para plantear sus propias perspectivas sobre el mismo.

Las estrategias y la estructura de la explicación

Con el objeto de hacer más comprensible el tema que se explica, el emisor de una explicación elegirá determinadas operaciones o estrategias discursivas, tales como definir, describir, reformular (que serán expuestas en el capítulo **Las respuestas de examen**) para ampliar la información. Así, por ejemplo, presentará las definiciones de los términos pertinentes; ofrecerá comparaciones, ejemplos o casos particulares de conceptos importantes; caracterizará sus propiedades, reformulará ideas que presume complejas; establecerá analogías con situaciones u objetos que resulten conocidos para el destinatario.

La secuencia explicativa no posee, como otro tipo de secuencias, una estructura estable. Sin embargo, en su mayoría, suele presentar una introducción del problema que se abordará más adelante o, en algunos casos, también un marco que especifique los términos teóricos de la disciplina desde la cual será abordado el tema. Esto dependerá, en gran medida, de la situación comunicativa en la que tenga lugar el desarrollo de la explicación. La información no se estructurará del mismo modo si se trata de una explicación informal que si ésta forma parte de un informe de lectura que debe ser entregado como examen en una materia de la universidad. En términos generales –y a diferencia de las explicaciones características de los medios de comunicación o las que circulan a diario en nuestra vida cotidiana– la explicación en el discurso académico debe ser rigurosa y exhaustiva. Esto es así, entre otras cosas, porque el contexto universitario constituye un espacio de circulación, intercambio y producción de conocimientos científicos tanto en el transcurso de la carrera como a través de las actividades y publicaciones que generan sus miembros. Por todo esto, las afirmaciones que se emitan en este contexto deben estar justificadas desde alguna posición teórica, rasgo que dará lugar al despliegue de un conjunto de operaciones explicativas para garantizar su recepción y validar la aserción.

En un segundo momento de la secuencia textual se plantea el interrogante que dará lugar al desarrollo explicativo. En tanto las explicaciones se presentan como la respuesta a un hecho problemático, tal circunstancia se plantea en el texto por medio de un interrogante, que puede figurar en forma explícita o implícita. El desarrollo de la explicación surge como respuesta a esa situación problemática inicial. En este sentido, toda explicación es un intento de solución de un problema. Esas preguntas darán lugar a la expansión de un tema para que se pueda comprender mejor. El reconocimiento del interrogante que desencadena la explicación es sumamente

importante en la tarea de lectura y comprensión del texto puesto que posibilita determinar o identificar el tema. Toda explicación se lleva a cabo para decir algo más acerca de un tema y así posibilitar la comprensión de ese objeto de conocimiento. A medida que la explicación se desarrolla, el objeto de conocimiento se transforma en otro, más accesible para el destinatario. Muchos textos –como también algunos trabajos monográficos (ver capítulo **Escribir trabajos monográficos**)– parten de una pregunta. Veamos los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

“¿Dónde comienza la filosofía?

Comienza, creo, con una experiencia de *desengaño*, tanto *religioso* como *político*. Esto es, se podría decir que la filosofía comienza con dos problemas: 1) el desengaño religioso provoca el problema del *sentido*, para decirlo con todas las palabras: ¿cuál es el sentido de la vida ante la ausencia de toda creencia religiosa?; y 2) el desengaño político provoca el problema de la *justicia*, más específicamente: ¿qué es la justicia y cómo puede devenir efectiva en un mundo violentamente injusto? En este libro enfoco el tema desde el punto de vista del desengaño religioso, el cual, de todos modos, se vinculará con los temas éticos y políticos, pero de una manera oblicua.”

Simon Critchley, *Very Little ... Almost Nothing. Death, Philosophy, Literature* (“Muy poco ... casi nada. Muerte, filosofía, Literatura”), Londres-Nueva York, Routledge, 1997, pp. 2-3. Versión de M.L.G., en López Gil Marta *Zonas Filosóficas Un libro de fragmentos*. Buenos Aires, Biblos, 2000.

Ejemplo 2

“La teoría cuántica, en contraste con la teoría de la relatividad, se ocupa principalmente de las cosas más pequeñas acerca de las cuales puede haber conocimiento, a saber, los átomos y su estructura”.

Russell, Bertrand, *El conocimiento humano*. Barcelona, Planeta – Agostini, 1976.

En el ejemplo 1 la pregunta aparece de manera explícita en el texto; en el ejemplo 2 permanece implícita y el lector debe reconstruirla: ¿cuál es el objeto de estudio de la teoría cuántica? o ¿de qué se ocupa la teoría cuántica?

Puede decirse que la curiosidad y la formulación de preguntas constituyen el origen de la ciencia y, al mismo tiempo, lo que posibilita que ésta perdure y se desarrolle. Esto se debe a que una respuesta, muchas veces, genera más preguntas de las que se habían planteado al principio. Al mismo tiempo, en el ámbito científico, cada respuesta esbozada es tomada como una verdad parcial, una hipótesis, que intenta dar cuenta de un aspecto determinado desde una cierta postura teórica. La actividad científica se basa en un planteo constante de interrogantes que, en la mayoría de los casos, los textos nunca contestan en forma completa.

Como estudiantes universitarios es importante reconocer el valor relativo de las afirmaciones puesto que, como vimos, la ciencia avanza como resultado de la puesta en práctica de una actividad de cuestionamientos permanentes.

Actividades:

1. Lean el siguiente fragmento, perteneciente al libro *El conocimiento del lenguaje*, de Noam Chomsky:

“Durante muchos años me han intrigado dos problemas referentes al conocimiento humano. El primero es el de explicar cómo conocemos tanto a partir de una experiencia tan limitada. El segundo es el problema de explicar cómo conocemos tan poco considerando que disponemos de una evidencia tan amplia. Podemos denominar al primero “el problema de Platón” y al segundo “el problema de Orwell”, un equivalente de lo que se puede denominar “el problema de Freud” en el ámbito de la vida social y política.

Bertrand Russell, en su última obra, expresó adecuadamente la esencia del problema de Platón cuando planteó la pregunta: “¿Cómo es posible que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves, personales y limitados, sean capaces de saber todo lo que saben?”

[...] Así, pues, el problema de Platón consiste en explicar cómo conocemos tanto teniendo en cuenta que los datos de los que disponemos son tan escasos. El problema de Orwell consiste en explicar cómo conocemos y comprendemos tan poco, a pesar de que disponemos de unos datos tan ricos. Como a otros muchos intelectuales del siglo XX, a Orwell le impresionó la capacidad de los estados totalitarios para imbuir creencias firmemente sostenidas y ampliamente aceptadas, aunque carentes por completo de funda-

mento y a menudo en flagrante contradicción con hechos obvios del mundo circundante. El problema es mucho más amplio, como prueba suficientemente la historia de los dogmas religiosos. Para resolver el problema de Orwell, hemos de descubrir los factores institucionales y de otras clases que bloquean la captación y la comprensión en ámbitos cruciales de nuestras vidas y preguntarnos por qué funcionan. [...] El problema de Platón es profundo e intelectualmente excitante; en contraste con él, me parece que el problema de Orwell lo es mucho menos. Pero a menos que lleguemos a comprender el problema de Orwell y a reconocer su importancia en nuestra vida cultural y social, y a superarlo, existen pocas probabilidades de que la especie humana sobreviva el tiempo suficiente para descubrir la respuesta al problema de Platón o a otros que desafían nuestro intelecto y nuestra imaginación.”

Chomsky, Noam, *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Altaya, 1994.

2. Respondan y fundamenten las preguntas que siguen:

- ¿Qué persona gramatical presenta la primera oración y qué persona las oraciones siguientes? ¿Qué efecto produce este desplazamiento?
- ¿Cuáles son los conocimientos previos que se explicitan en el fragmento?

En las secuencias explicativas, tienden a borrarse las huellas del sujeto enunciator (las marcas valorativas, apreciativas o afectivas) y la primera persona singular, utilizándose, en cambio, la tercera persona del singular y la primera de plural; estas estrategias instauran una distancia entre el enunciator y el referente que genera un efecto de objetividad en el discurso. En el caso del discurso académico, el efecto de objetividad es uno de los índices del rigor científico que debe demostrar el enunciator; otras estrategias que coadyuvan a esa rigurosidad son la remisión a las fuentes mediante diversas formas de polifonía –como las citas textuales y la reformulación– y el uso de lenguaje técnico.

De todas maneras es importante señalar que, aunque exista un ocultamiento de las huellas del sujeto de enunciación y se reproduzca “explicativamente” un tema, el enunciator también evalúa. Esto es así porque el objeto a explicar está seleccionado desde un determinado criterio y adaptado a las exigencias de la situación comunicativa en la que se inscribe. En función de esto, el sujeto que escribe seleccionará determinados fragmentos informativos y omitirá otros, establecerá una reorganización jerárquica

de los contenidos escogidos, mientras que dejará una fracción a cargo del destinatario como presupuesta. Por este motivo, algunos autores sostienen que la explicación es “un tipo de persuasión” (Zamudio, B.; Atorresi, A., 2000) que se propone mostrar ciertos aspectos de los objetos para hacer creer una determinada verdad sobre los mismos.

Las estrategias y la estructura de la argumentación

El emisor de una argumentación, por su parte, tiene el propósito de persuadir al destinatario acerca de la validez o no de una determinada creencia u opinión, o bien de intervenir en sus representaciones, opiniones o comportamientos para producir un cambio en ellos. De este modo, desplegará todo un conjunto de estrategias argumentativas a fin de que los otros cuestionen su propia visión del mundo y adopten –o al menos, acepten como válida– la que propone el emisor. Argumentar consiste en presentar razones con el objeto de sostener una determinada opinión, hipótesis o tesis acerca de un tema. En muchas ocasiones, también incluye la intención de refutar opiniones sostenidas por otros sujetos.

Una argumentación se compone de una serie de acciones lingüísticas que, en conjunto, contribuyen a la consecución del propósito general. Así, para sostener su opinión y refutar la de sus oponentes, el emisor utiliza una serie de argumentos que funcionan como estrategias argumentativas; por ejemplo, las generalizaciones, ejemplificaciones, concesiones, definiciones, argumentos de autoridad y definiciones, entre otras.

Como el emisor de un texto argumentativo tiene el propósito de convencer al auditorio acerca de la validez de su propio punto de vista sobre un objeto, hecho o situación, o bien influir en sus esquemas cognitivos con la finalidad de producir un cambio de estructuración y, por tanto, de la percepción y conceptualización acerca de un determinado universo; organizará su discurso o su texto para que este objetivo se cumpla.

Por lo general, los textos o discursos argumentativos (ver capítulo **Leer la dimensión argumentativa...**) contienen una serie de componentes. En primer lugar, la hipótesis o tesis sostenida por el emisor, que es la opinión o creencia que éste mantiene con respecto a un determinado acontecimiento, objeto o individuo. En segundo lugar, se presentan una serie de argumentos que sostienen o validan la tesis. A continuación, se exhiben los contrargumentos, es decir, las objeciones que se hicieron o se podrían hacer respecto de la validez de la tesis sostenida por el emisor. Una vez que fueron

claramente planteados todos los argumentos seleccionados, el emisor realiza una refutación de esos contrargumentos para, finalmente, llegar a una conclusión.

De estos cinco componentes (hipótesis o tesis, argumentos, contrargumentos, refutación de contrargumentos y conclusión), la tesis o hipótesis es el más importante ya que constituye el eje a partir del cual se desarrollarán los argumentos. Estos últimos establecen con la hipótesis una relación de causa-efecto y, por esto, mantienen con ella una relación de dependencia. Del mismo modo, los contrargumentos presentados están íntimamente relacionados con la hipótesis que se intenta defender.

Estos cinco elementos son los componentes básicos de una argumentación. Sin embargo, no siempre están todos presentes en los textos argumentativos ni tampoco se dan necesariamente en ese mismo orden. Diversas razones, como por ejemplo el tipo de participantes que forma parte de la interacción y el conocimiento compartido entre ellos, condicionarán la presencia o ausencia de estos componentes así como el ordenamiento que presenten.

Actividades:

1. Lean el fragmento del texto de Noam Chomsky (páginas 58 y 59). Señalen qué secuencias son explicativas y cuáles argumentativas y fundamenten por qué.

Bibliografía

- Ruiz Bikandi, Uri; Tusón, Amparo (2002), “Explicar y Argumentar”, Barcelona, Graó, Monográfica *Exponer y argumentar*, revista *Textos*, núm. 29.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000), *La Explicación*, Buenos Aires, EUDEBA.

b. ¿Cómo leer la dimensión argumentativa de los textos académicos?

por Jimena Dib

La lectura como resolución de problemas

Para afrontar la tarea propuesta desde el título, es necesario tomar conciencia de dos características centrales del conocimiento académico-científico y de su circulación.

En primer lugar, mientras se lee hay que tener en cuenta la **naturaleza eminentemente argumentativa del conocimiento científico** (Carlino, 2003). Los autores de los textos que circulan en la universidad (artículos teóricos y de investigación, informes, textos de divulgación, apuntes de cátedra, transcripción de teóricos, etc.) han tomado una posición frente al saber involucrado en su campo disciplinar. Se basan en los planteos de algunos autores y polemizan con otros: se oponen, los critican, modifican parte de su postura. Para mostrar su propia posición frente a las fuentes consultadas utilizan determinados recursos, como citar y reformular teorías, o presentar los hallazgos de una investigación.

En segundo lugar, es necesario considerar que esta argumentación es teórica, hace referencia a una toma de posición no personal sino relacionada con una determinada teoría sobre el hombre, las relaciones sociales, el conocimiento del mundo o el lenguaje, entre muchos otros objetos de estudio posibles. Estas dos características suelen plantear problemas para el que intenta, a partir de la lectura de estos textos, aprender o producir sus propios escritos.

El conocimiento que circula en los textos académicos (y el discurso en general) no es neutro, sino producto de la toma de posición y la adscripción del autor a determinada teoría y su formación disciplinar. En Ciencias Sociales, por ejemplo, es usual discutir desde distintos enfoques teóricos de qué manera se definen nociones referidas a los diversos actores sociales –juventud, Estado, Escuela–, o sobre cuál es su rol en los eventos sociales estudiados. Incluso, podríamos señalar que estos puntos de vista exceden

el posicionamiento particular que determinado sujeto (autor del texto) puede realizar, porque pertenece (junto al lector) a una comunidad histórica, política, de conocimiento determinada. Por ello, es importante **acompañar la lectura** de los textos con la **reflexión** acerca del **contexto de producción** del conocimiento (sus paradigmas, relación con otras teorías, momento en el que surge, etc.), examinarlos desde la realidad personal del lector para poder paulatinamente “conocer el significado que personas diferentes otorgan a un mismo texto” (Cassany, 2005) y para discutir acerca de cómo es posible acercarse al sentido que se le ha dado a ese texto en el ámbito científico en el que ha surgido y circula.

Partimos del supuesto de que la lectura de un texto académico no consiste en encontrar qué dicen los textos (localizando y extrayendo conceptos) sino en comprender por qué los autores sostienen lo que dicen y cómo lo justifican y empezar a conocer el contexto de producción más amplio en que ese autor se inscribe con su texto. Las operaciones necesarias para poder lograrlo no son sencillas. En este capítulo proponemos algunas estrategias de lectura y una caracterización general de la argumentación académica.

¿Qué hace un buen lector para comprender la dimensión argumentativa de los textos académicos?

Algunas de las estrategias que sugerimos no son específicas de la lectura de argumentaciones académicas, sino que suponen poner en juego quehaceres generales del lector (Lerner et al., 2004):

- Anticipar el sentido del texto sobre la base de los conocimientos que se tienen del autor, el tema y la disciplina implicada.
- Leer el texto en su totalidad y volver a leerlo para corroborar las anticipaciones.
- Identificar la posición del autor.
- Determinar las razones que brinda para sostenerla.
- Reconocer las posturas y argumentos de los otros autores citados.
- Tomar conciencia de la polémica establecida entre unas posiciones y otras.
- Relacionar estas posturas con las planteadas en otros textos leídos.
- Determinar las implicancias de lo leído sobre otros contextos, por ejemplo, los aportes al avance del conocimiento científico en el área y sobre la práctica profesional del mismo lector (Carlino, 2003).

- Compartir con otros las interpretaciones.

Dicho de otro modo, para atender a la dimensión argumentativa de los textos académicos es preciso actualizar determinados conocimientos sobre cómo están organizados los textos argumentativos. Estos conocimientos genéricos pueden servirle al lector para determinar el propósito del autor, su posición teórica, las otras voces citadas, la polémica planteada. Sin embargo, identificar la organización del texto no debería ser el fin último de la lectura, sino un medio para desentrañar sentidos y guiar la interpretación.

Como argumentador, ¿qué acciones ha tenido que realizar sobre su discurso el enunciador¹ de un texto académico?

Exponer su posición o *tesis* sobre determinado objeto o tema de conocimiento.

Explicitar el *marco teórico de referencia*.

Definir y redefinir nociones relacionadas con su posición y con el tema sobre el que argumenta.

Citar estudiosos sobre el tema, los resultados de otras investigaciones.

Incluir posiciones contrarias a su punto de vista y *criticarlas*.

Presentar *ejemplos* de casos o resultados de investigaciones que validen sus afirmaciones.

Proponer una *conclusión* que recoja las citas teóricas y los ejemplos presentados.

En términos generales, se han enumerado en el cuadro anterior los elementos centrales de toda argumentación (tesis, argumentos, conclusión y el garante de la relación entre los argumentos y la conclusión). Identificar esta organización puede orientar la lectura de ese texto y actuar como guía para retener información relevante y utilizarla posteriormente. Por eso, estos elementos no deberían faltar en el resumen de un texto académico argumentativo.

Actividad:

Leer, releer y tomar nota de la dimensión argumentativa de los textos académicos.

1.a. Lean o releen un texto propuesto en la cursada.

b. Tomen nota de los puntos centrales del discurso argumentativo en ese texto para preparar un futuro resumen (ver capítulo **Resumir: ¿una tarea de escritura o de lectura?**).

La organización discursiva de la argumentación en los textos académicos

La lectura de un texto académico tiene que apuntar a:

- interpretar el sentido que el autor le ha conferido al texto,
- conocer los puntos de partida de su propuesta teórica,
- distinguir las voces que aparecen citadas y la posición del autor frente a éstas, identificar afirmaciones relevantes para el tema tratado,
- desentrañar significados implícitos,
- comprender el alcance de las conclusiones alcanzadas en ese texto y
- establecer relaciones con otros textos sobre el mismo tema, del mismo autor o del mismo campo de conocimiento.

Si nuestro propósito es aprender de la lectura de textos académicos, es importante atender al carácter no acabado, sujeto a refutaciones o a la discusión del saber que se propone. No se trata de leer buscando un tema, sino de intentar entender qué busca poner en discusión el autor y las estrategias que utiliza para lograrlo.

Veamos el comienzo del texto del anexo:

Como en las sociedades primitivas, también en la nuestra hay un cierto número de ceremonias o rituales que señalan la transición de una etapa o estado a otro, como por ejemplo las ceremonias de bautismo, de quince, de casamiento, de graduación o ceremonias funerales. Estas ceremonias afectan no solo al individuo en particular sino también a los que establecen con él diferentes tipos de relaciones. De este modo, el bautismo no solo anuncia la llegada de un sujeto a la sociedad, sino también el nuevo rol social —de padre, abuelo, padrino, hermano— que, a partir del nacimiento, cumplirán los que a él estén vinculados. Esas celebraciones rituales son,

¹ Como se señala en el capítulo sobre la situación enunciativa en los textos académicos, el autor (y el lector) asumen papeles discursivos determinados. En este caso, podríamos decir enunciador-argumentador. A éste remiten estas acciones discursivas relacionadas con la dimensión argumentativa del texto.

como señala Turner, fases específicas de los procesos sociales por las que los grupos humanos se adaptan tanto a sus cambios internos como a su medio ambiente.

Sin embargo, entre las ceremonias y los rituales existe, según Turner, una diferencia importante de carácter: las primeras confirman un nuevo estado, los segundos señalan una transformación. Es decir, el rito se distingue de la ceremonia en cuanto el primero indica y establece la transición entre estados diferentes (de lugar, de posición social, de edad) como un proceso de transformación. Podemos observar que muchas historias de vida se configurarían como ritos de pasaje.

La autora comienza refiriéndose a los ritos de pasaje en las sociedades primitivas y realiza una comparación con prácticas contemporáneas. Cita a un antropólogo especializado en el estudio de los ritos de pasaje en las sociedades cíclicas (Víctor Turner). Sin embargo, los ritos de pasaje no son su objeto de estudio, sino el punto de partida de su argumentación. Recién al final del segundo párrafo, nos señala el objetivo textual del capítulo: “Podemos observar que muchas historias de vida se configurarían como ritos de pasaje”. En este caso, tampoco son las historias de vida el objeto de estudio, como podría pensarse a simple vista. ¿Qué se propone como objeto de discusión en este texto?

En los textos académicos, y de ahí su marcada dimensión argumentativa, la tesis no es un tema a tratar, sino un punto de vista específico sobre determinado tema de debate académico que se plantea al lector.

En este texto, la autora propone analizar determinadas historias de vida como si fueran ritos de pasaje. A partir de su lectura, el lector debería evaluar si es posible esta relación, si la autora presentó suficiente evidencia a su favor, ya sean definiciones teóricas que relacionen ambos temas (ritos de pasaje – historias de vida analizadas), como ejemplos de historias de vida relevadas en la investigación que dio origen a este texto.

Algunos procedimientos y recursos lingüísticos de la argumentación académica

A continuación, señalaremos algunos puntos importantes para el análisis de la dimensión argumentativa de los textos académicos.

El conocimiento de los elementos que hacen a la configuración del discurso argumentativo puede aportar claves e indicios al lector en su intento de desentrañar el sentido de un texto durante su lectura y relectura. Sin embargo, estos puntos no se proponen como un esquema cerrado de cómo es el discurso académico, pues es necesario atender a la situación concreta de producción y lectura de un texto para determinar qué es importante analizar, a partir de una reflexión sobre qué se quiere conocer o aprender de su lectura.

1. La presentación del **punto de partida**, cómo está explicitado el **marco teórico**: ¿hay referencias a la o las disciplina(s) implicada(s)? ¿Se presentan términos teóricos que no se definen? ¿Por qué? ¿El lector debería conocerlos? ¿Cómo se retoman estos supuestos teóricos? ¿Cómo influyen estos supuestos en el propósito del texto?

2. ¿Cómo está sostenida y desarrollada la tesis propuesta? ¿Qué **datos** aporta el autor para justificarla, explicarla, convencer al lector de su plausibilidad? En términos discursivos, nos preguntaríamos por los **argumentos** más habituales en los textos académicos: definiciones y redefiniciones, ejemplos, citas y refutaciones.

2.1. La definición y la redefinición de nociones teóricas:

Victor Turner (1999:103) en su análisis sobre los ritos de pasaje define y redefine el término “estado” de la siguiente manera:

“[...] con “estado” quiero decir aquí “situación relativamente estable y fija”, incluyendo en ello constantes sociales como puedan ser el *status* legal, la profesión, el oficio, el rango y el grado. Pretendo, igualmente, designar con este término la situación de las personas, en tanto que determinada por su grado de madurez socialmente reconocido, al modo como se habla de “estado matrimonial”, “estado de soltería” o “estado de dependencia”. El término “estado” puede también aplicarse a las condiciones ecológicas, o a la situación física, mental o emocional en que una persona o un determinado grupo puede encontrarse en un momento concreto”.

Para comprender mejor este recurso a múltiples definiciones –muy común en los textos académicos–, debemos preguntarnos cuál es el propósito del autor, cómo va a retomar estas definiciones más adelante en el texto, a cuál de las definiciones adhiere, si es que lo hace con alguna. En el párrafo siguiente, el autor (1999:104) señala cuál ha sido el propósito de estas definiciones:

“El mismo van Gennep ha definido los “*rites de passage*” como “ritos que acompañan a cualquier tipo de cambio de lugar, de posición social, de estado o de edad”. Para marcar el contraste entre transición y “estado”, yo empleo aquí “estado” en un sentido que abarca todos su otros términos”.

Vemos cómo una serie de definiciones sirven para avanzar en la presentación de la argumentación. El autor busca desarrollar una teoría sobre los ritos de iniciación como momentos de transición en la vida de una persona. Las definiciones de “estado” le sirven como datos (argumentos) para hacerlo. Con este ejemplo queremos mostrar que, si la lectura de un texto se centra solo en recuperar información, no es posible encontrar la trama que los une, su valor en la argumentación teórica propuesta en ese texto.

2.2. Los ejemplos del análisis:

La narración de Vito (72 años) es la que mejor ilustra la adquisición del estado adulto cuando a los nueve años el hermano le enseña a “desfajar la vela” del barco. Para que aprendiera a trepar, le coloca, cada vez que tiene hambre, un pan en lo alto de la vela.

En el texto del Anexo, vamos a encontrar varios ejemplos (ilustraciones de la tesis de la autora) de historias de vida. Mientras leemos, no solo es importante detectar los ejemplos citados sino, especialmente, relacionarlos con las explicaciones que suscitan, pues a partir de éstas se irá desarrollando la postura del autor.

2.3. Las citas teóricas que avalan las afirmaciones del autor del texto:

Debemos el concepto de “rito de pasaje” al fundador de la etnología moderna de Francia, Arnold Van Gennep (1873-1957). En su libro *Les Rites de passage* (1909), Van Gennep emparenta una serie de manifestaciones que conciernen al individuo en relación a su ciclo biológico vital, su ciclo familiar, como también manifestaciones que conciernen al paso del tiempo, el ciclo de las estaciones, del trabajo y de los días. Según el folklorista, las sociedades se caracterizan por su discontinuidad y el rito de pasaje buscaría recomponer el orden social que es puesto en juego luego de cada nueva etapa del ciclo biológico del hombre.

Subrayamos en este fragmento del texto del Anexo distintas formas de remitir a un texto ajeno, por ejemplo a través de la cita directa o de una referencia indirecta (ver capítulo *Escribir a partir de otros textos, La polifonía*), en el momento de definir un concepto central del texto, como es en este caso la noción de rito de pasaje. El juego de citas y referencias teóricas textuales o parafraseadas es un elemento central del discurso argumentativo-académico, pues el enunciador de este texto desarrolla lo que quiere decir a partir de lo que se ha dicho y se dice en el campo disciplinar.

2.4. Las refutaciones de palabras de otros o de teorías:

En las argumentaciones académicas se confrontan teorías, definiciones y redefiniciones de diferentes autores. En el caso del capítulo del Anexo, la relación entre lo que señalan Van Gennep y Bourdieu le permite a la autora introducir otra dimensión del análisis. Más adelante se puede comprobar cómo esta cita le ha servido para organizar los análisis de las historias de vida en dos apartados: “ritos de legitimación” y “ritos de iniciación”.

Al respecto, Pierre Bourdieu (1982) señala que Van Gennep no hizo más que nombrar un rito sin interrogarse sobre la función social que cumple el pasaje. Propone sustituir el concepto de pasaje por el de *legitimación o rito de institución*. Insiste de este modo sobre el poder de las autoridades que a través del rito instauran una división entre los que realizaron el pasaje y los que jamás lo realizarán.

3. La posición o actitud del autor del texto respecto de lo que niega o afirma. ¿Qué relación establece el enunciador del texto con la teoría que desarrolla en su texto? ¿La plantea como una posibilidad, como una verdad irrefutable, duda acerca de lo que propone, está seguro de la veracidad de lo expuesto?

Es muy común considerar que los textos académicos son objetivos; en este sentido, su función se limitaría solo a la exposición de un saber para su transmisión. Pero, como señalamos, el conocimiento científico-académico no se compone de una serie de enunciados teóricos aceptados por todos. No se trata de transmitir una teoría, sino de generarla, desarrollarla, confrontarla con otras y ponerla en discusión con el resto de la comunidad académica. Por lo tanto, una parte importante de la argumentación en esta situación de discurso es el modo en que el enunciador del texto se relaciona con lo que sostiene o refuta.

El conocimiento que se desarrolla en un texto académico va a estar ligado a un tipo de relación entre el enunciador y su enunciado. Esta relación recibe, en el campo de los estudios del discurso, el nombre de modalidad “epistémica” (justamente *epistème* significa inteligencia, saber y ciencia en griego). A través de este tipo de modalidad, el enunciador de un texto puede presentar el saber como verdadero, falso, seguro, aparente, incierto, etcétera. Dada la situación de enunciación (ver capítulo *La situación enunciativa del género académico*) que enmarca la comunicación académica, es usual que el enunciador presente su teoría como muy posible, pero que no realice sobre ella juicios de veracidad absoluta. No se trata de parecer modesto, sino de plantear un saber que puede estar sujeto a modificaciones porque se halla siempre en evolución y no puede ser construido por un solo individuo sino por la comunidad científica de la cual éste forma parte. Veamos algunos ejemplos del texto del Anexo:

“En muchas narraciones, el rito de iniciación marca el acceso a un nuevo status adquirido, es decir la admisión de una persona en un determinado grupo (por ejemplo, el de los adultos) o comunidad. Es en este sentido que podemos pensar en los ritos de legitimación o institución propuestos por Bourdieu. Si bien también en estos relatos el sujeto debe pasar una serie de pruebas, las historias no parten de una pelea sino del deseo de pertenecer a determinado grupo. Veremos en ellos que parecería contar menos el pasaje que, como señalaba Bourdieu, la línea que separa a los que acceden al nuevo estado y los que no. La narración exhibirá la conducta del sujeto instituido; exhibirá de ese modo un comportamiento que responde a su investidura o nominación.”

En este pasaje encontramos varios recursos de modalidad: las frases modales (poder con infinitivo: “podemos pensar”) para expresar posibilidad, el uso del condicional (“parecería”) como un tiempo que suaviza las afirmaciones y de verbos como “parecer”, la elección de la primera persona del plural (nosotros) que esconde el “yo” (persona individual) autor del texto, o el uso de la tercera persona para realizar aseveraciones (“La narración exhibirá la conducta del sujeto instituido”).

En las argumentaciones académicas, se propone un enunciador que cree que es posible sostener una teoría sobre determinado hecho de la realidad a partir de ciertos datos (su investigación, otras teorías) e intenta convencer al lector de esta posibilidad.

4. Las formas en que están conectadas las afirmaciones. ¿Cómo relaciona el enunciador los datos que apoyan su tesis? ¿Están orientados hacia la conclusión, muestra dos datos contrarios y adhiere a uno de ellos? ¿Establece un vínculo de causa y consecuencia entre las afirmaciones teóricas que presenta?

La conexión es una estrategia básica de los discursos argumentativos, dado que es necesario para el que argumenta unir lógicamente los datos o argumentos con la tesis que plantea y con la conclusión. Esta relación entre los enunciados se manifiesta mediante *conectores* (palabras de relación que se usan –función pragmática– para articular las informaciones y las argumentaciones de un texto).

CONEXIÓN ADITIVA	CONEXIÓN CONTRA-ARGUMENTATIVA	CONEXIÓN CAUSATIVA
Relacionan dos o más argumentos hacia una misma conclusión; están co-orientados. Algunos funcionan presentando al último argumento como el más fuerte para la conclusión.	Son contra-orientados, ya que dirigen argumentos hacia conclusiones divergentes; el enunciador adhiere a la conclusión apoyada por el conector.	Relación entre argumento/ conclusión; varía el orden. Implican un movimiento “lógico” entre una cierta causa y cierta consecuencia.
<i>Incluso</i> <i>Inclusive</i> <i>Y además</i> <i>Asimismo</i> <i>Encima</i>	<i>Pero</i> <i>Sin embargo</i> <i>Por otra parte</i> <i>Empero</i> <i>No obstante</i> <i>Ahora bien</i> <i>Por el contrario</i> <i>Al final</i>	<i>De modo que</i> <i>Ya que</i> <i>Así que</i> <i>Como</i> <i>Porque</i> <i>Por lo tanto</i> <i>Por consiguiente</i> <i>Luego</i>

En el siguiente ejemplo del texto del Anexo, podemos ver que el conector “por lo tanto” manifiesta un vínculo de causa y consecuencia entre una afirmación teórica citada por la autora y su propio planteo:

“Los antropólogos consideran que son los ritos de iniciación de los jóvenes varones de la sociedad del oeste de África los que ofrecen las características específicas del rito. **Por lo tanto**, es importante que nos detengamos en su descripción de los momentos que lo conforman ya que muchos de ellos serán los mismos que aparecen en las historias de vida.”

5. La formulación de la conclusión (o las conclusiones). ¿Aparece explicitada en el texto? ¿Qué nueva información aporta sobre la tesis del autor?

¿Cómo se relaciona con los argumentos desarrollados: los retoma, los sintetiza? ¿Queda abierta a otras investigaciones o reflexiones?

En el final del capítulo, Turner (1999: 109) define el período liminar como “una fase interestructural de la dinámica social”. Esta frase encierra una conclusión sintética de los planteos desarrollados en el capítulo: por qué habla de fase (momentos del rito), qué es interestructural (modelo de sociedad), qué entiende por dinámica social (variables asociadas) son algunas de las preguntas que tendría que hacerse el lector si su propósito es comprender la dimensión argumentativa de este texto.

Actividad:

Volver a leer y hacer fichas sobre la dimensión argumentativa de los textos académicos.

1.a. Revisen las notas hechas en la actividad de la página 65. Completen cada punto anotado con ejemplos del texto leído.

b. Rescriban las notas a la manera de fichas de lectura (ver capítulo *La ficha de lectura*), en las cuales quede asentada información sobre:

- Punto de partida y marco teórico del texto.
- Tesis del autor o los autores del texto y argumentos que la apoyan: definiciones, redefiniciones, citas, refutaciones.
- Fragmentos del texto donde se advierta la posición del autor o los autores frente a las afirmaciones hechas sobre la tesis.
- El vínculo lógico (causal) entre esas afirmaciones.
- La conclusión a la que se arriba en ese texto sobre la tesis.

c. Confrontar con otros compañeros o compañeras las fichas hechas y elaborar el plan de un posible resumen de ese texto a partir de la información relevada (ver capítulo *Resumir: ¿una tarea de escritura o de lectura?*).

La lectura de argumentaciones académicas como lectura crítica

Aprender a leer la dimensión argumentativa de los textos académicos es formarse como un **lector crítico** con recursos para darse cuenta de que el texto “presenta un punto de vista parcial, no es neutro e influencia al lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas. ¿Cómo me influencia el texto? ¿Quién escribe y lee el texto? ¿Qué pretende que yo haga? ¿Qué voces y estereoti-

pos usa? ¿Cuál es mi opinión al respecto? ¿Cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etcétera?” (Cassany, 2005: 40).

Un lector capaz de **comprender el carácter predominantemente argumentativo del conocimiento académico** debería, entre otras prácticas, ser capaz de:

- **Reconstruir la situación enunciativa** que configura ese texto, verse a sí mismo como parte de la comunicación académica, examinar el conocimiento propuesto desde su propia realidad y a partir del entorno cultural del autor.
- **Identificar la organización de la argumentación:** reconocer las definiciones y las redefiniciones de los conceptos centrales en relación con la tesis, valorar su función como argumentos para sostener la conclusión planteada. Detectar y confrontar las distintas voces citadas. Advertir la actitud del enunciadador frente a sus afirmaciones. Reconocer los mecanismos de conexión como manifestaciones de los vínculos lógicos entre los enunciados.
- **Integrar una comunidad de lectores** de textos académicos para realizar interpretaciones cada vez más ajustadas los sentidos y los modos de circulación de los textos académicos y poder sumar a su valoración personal el sentido que otros lectores les pudieron haber otorgado, le otorgan o le otorgarán a ese discurso sobre el saber.

Bibliografía

- Carlino, Paula (2003), “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, Ponencia invitada en la mesa redonda “La lectura de textos científicos y profesionales en el nivel terciario y universitario”, 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 2-5 de mayo, Buenos Aires, Argentina.
- Cassany, Daniel (2005), “Los significados de la comprensión crítica” *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 26, nº 3, pp. 32-45.
- Lerner, Delia y equipo de Prácticas del Lenguaje (2004), *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, segundo ciclo EGB. Dirección de Currícula (DGPI) de la Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 655-661.
- Turner, Víctor (1999) “Entre lo uno y lo otro: el período liminar en los rites de passage”, en *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo Veintiuno.