



MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS

OPCIÓN “LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD”

Tesis para defender el título de maestría “Lenguaje, cultura y sociedad”

En clave de humanidades

Una lectura crítica del discurso argumentativo de los estudiantes de
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Autora: Lic. Prof. Estela González

C.I.: 3.114.766-5

Directora de tesis: Dra. Virginia Orlando

Montevideo, diciembre de 2017

PÁGINA DE APROBACIÓN

CARTA AVAL DE LA DIRECTORA DE TESIS

El deseo dice: “No querría tener que entrar yo mismo en este orden azaroso del discurso: no querría tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo: querría que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta, en la que otros responderían a mi espera, y de la que brotarían las verdades, una a una; yo no tendría más que dejarme arrastrar, en él y por él, como algo abandonado, flotante dichoso”. Y la institución responde: “No hay por qué tener miedo de empezar; todos estamos aquí para mostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición; y que, si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene. (Michel Foucault, lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970.)

ÍNDICE

I Resumen.....	8
II Abstract.....	9
1. Introducción.....	10
1.1 Aspectos generales.....	10
1.2 Antecedentes de investigación.....	16
1.3 Objeto de estudio y preguntas de investigación.....	25
1.4 Objetivos.....	27
1.5 Metodología.....	28
1.5.1 La investigación en humanidades.....	28
1.5.2 Corpus de investigación.....	33
1.5.3 Registro de datos y técnicas.....	33
2. Marco teórico.....	36
2.1 Sujeto y lenguaje: <i>género discursivo, escritura situada</i>	36
2.2 El Análisis Crítico del Discurso (ACD).....	44
2.3 La argumentación y la información implícita.....	52
2.4 Argumentación, descripción y explicación.....	65
2.5 El replanteamiento de la retórica en el análisis de la argumentación.....	69
3. Las prácticas de escritura en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.....	75

3.1 El lugar de las monografías en los planes de estudio de FHCE.....	75
3.2 ¿Cómo perciben los docentes las prácticas de escritura de sus estudiantes?.....	77
3.3 ¿Cómo perciben los estudiantes sus prácticas de escritura?.....	79
4. Los movimientos argumentativos.....	81
4.1 Tablas.....	81
4.2 Presentación del modelo de análisis de la argumentación a partir de seis casos.....	84
5. La información implícita.....	97
5.1 Introducción.....	97
5.2 Presentación del modelo de análisis de la información implícita a partir de una selección de ejemplos.....	98
6. Análisis general comparativo.....	167
6.1 La argumentación en las prácticas de escritura en humanidades....	167
6.2 La información implícita en las prácticas de escritura en humanidades.....	172
6.3 La red social del discurso.....	176
7. Consideraciones finales.....	184
7.1 La tarea realizada.....	184
7.2 Demostración y argumentación en las prácticas discursivas.....	185
7.3 El trabajo intelectual en las humanidades.....	189
7.4 El par educación/enseñanza.....	195
• Referencias bibliográficas	

- Anexos en CD:
 - Anexo 1: Análisis de movimientos argumentativos y aplicación del modelo CARS – Tablas por licenciatura
 - Anexo 2: Análisis de implícitos
 - Anexo 3: Lo implícito en cada licenciatura
 - Anexo 4: La red social del discurso

I. RESUMEN

En la presente tesis de maestría se investiga la argumentación en la escritura académica. Se analiza la presencia de la argumentación en las producciones monográficas de los estudiantes de grado de las distintas licenciaturas de la FHCE de la UdelaR. En especial, se investiga en la forma de la construcción de la argumentación y en el lugar de los contenidos implícitos. Desde una orientación teórica que considera a la lectura y a la escritura como “prácticas situadas” y desde el concepto “género discursivo”, se aborda la investigación de las construcciones argumentativas en el “género académico monografía” de las diferentes licenciaturas a partir de los siguientes procedimientos: la indagación en la organización de la escritura que busca justificar conceptos y posiciones teóricas, la observación del funcionamiento de un argumento en el desarrollo del conocimiento, la determinación del posicionamiento del autor en el desarrollo de su escritura, la recuperación de la información implícita de los movimientos argumentativos y de otros segmentos significativos, el análisis de la oposición de ideas a través de la identificación de las distintas voces del discurso desde una perspectiva crítica, la comparación de las diferentes prácticas disciplinares y la identificación de los distintos órdenes discursivos institucionales.

El análisis se centra en las construcciones argumentativas de la sección *Introducción* y de la sección *Conclusiones* o *Consideraciones finales* de la totalidad del corpus.

Palabras clave: escritura, argumentación, implícitos, Análisis Crítico del Discurso.

II. ABSTRACT

This thesis researches argumentation in academic writing. The presence of argumentation in monographs by students of the School of Humanities and Educational Sciences (FHCE) is analyzed. Specially, the ways in which argumentation is constructed, and the place of the implicit contents in monographs -as an academic genre- in the different majors of the FHCE. From a theoretical perspective that considers reading and writing as “situated practices” and from the concept of “speech genre”, the ways through which the argumentation is constructed in “monograph academic genre” are analyzed. All of the following aspects have been dealt with: the analysis of the organization of pieces of writing that aim at supporting concepts and theoretical positions, the observation of the performance of arguments in the development of knowledge, the determination of the writer's stance in the development of their writing, the recovery of the implicit information in argumentative movements and in other significant segments, the analysis of the opposition of ideas through the identification of the different voices present in the discourse from a critical perspective, the comparison of the different disciplinary practices and the identification of the different institutional discursive orders. The analysis focuses on the argumentative constructions in the *Introduction* section and the *Conclusions* or *Final considerations* section of the entire corpus.

Key words: writing, argumentation, implicit, Critical Discourse Analysis.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Aspectos generales

La cuestión del discurso argumentativo se enmarca dentro del tema del lenguaje, presentado como problema de reflexión desde los comienzos de la filosofía en occidente y ampliamente estudiado e investigado en las últimas décadas desde la Lingüística así como también desde otras disciplinas. El tema del lenguaje forma parte de la problemática que orientó la discusión de la retórica clásica y se ha relacionado con el problema de la verdad y con la cuestión ontológica que indaga acerca de la posibilidad de afirmar –o no- la existencia del mundo o de *un* mundo, entre otros asuntos.

En la reflexión filosófica ha sido constante la necesidad de pensar el lenguaje en función de estos y otros problemas que la disciplina y los filósofos a lo largo de la historia han intentado resolver. En el siglo IV aC, Aristóteles abordaba el problema del lenguaje y planteaba la relación entre retórica y dialéctica en función del problema del conocimiento y del problema de la verdad de la siguiente manera:

La retórica es una antistrofa de la dialéctica, ya que ambas tratan de aquellas cuestiones que permiten tener conocimientos en cierto modo comunes a todos y que no pertenecen a ninguna ciencia determinada. Por ello, todos participan en alguna forma de ambas, puesto que, hasta un cierto límite, todos se esfuerzan en descubrir y sostener un argumento e, igualmente, en defenderse y acusar. Ahora bien, la mayoría de los hombres hace esto, sea al azar, sea por una costumbre nacida de su modo de ser. Y como de ambas maneras es posible, resulta evidente que también en estas (materias) cabe señalar un camino. Por tal razón, la causa por la que logran su objetivo tanto los que obran por costumbre como los que lo hacen espontáneamente puede teorizarse; y todos convendrán entonces que tal tarea es propia de un arte (Aristóteles, 1999: 162).

Aristóteles consideraba que la retórica sería la encargada de vincular la dialéctica y la política, de esta forma, y teniendo en cuenta esta función, la describió y explicó sus relaciones mostrando cómo el trabajo de argumentación ocupa un lugar central en el desempeño retórico.

En la actualidad, los estudios lingüísticos han abordado y problematizado la cuestión de la enseñanza de la lectura y de la escritura en educación superior. De esta manera, los temas relativos a este campo han pasado a ser objeto de investigación, entre otras cosas, porque preocupan a académicos, a educadores, así como también a quienes están a cargo del diseño, la implementación y la evaluación de políticas educativas. De esta manera, Padilla y Carlino (2010) expresan lo siguiente:

El concepto teórico de 'alfabetización académica', acuñado en Inglaterra y utilizado en plural para destacar la diversidad de prácticas escriturales y las relaciones de poder implicadas en ellas (Lea & Street, 1998), se ha extendido para abarcar en forma más general la formación para escribir en la universidad y las disciplinas. Sin embargo, ha de reconocerse a las corrientes norteamericanas escribir a través del currículum` y `escribir en las disciplinas` su papel en impulsar las propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y las que apuntan a aprender a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005). Son estos enfoques en conjunto los que han llevado a perfilar líneas de investigación-acción en las aulas universitarias con el propósito de estudiar, a la vez que favorecer, la apropiación de los modos de escribir característicos de la educación superior y de las profesiones. (Padilla, C. y Carlino, P., 2010: 2)

La escritura académica es, entonces, una actividad compleja que viene siendo investigada. Por su parte, Dolz (1995) considera que el escritor debe comprender la tarea en determinado contexto de comunicación a partir del que elabora los contenidos, planifica y realiza selecciones léxicas cuidando cohesión, coherencia y reglas ortográficas y gramaticales. De esta forma, y con relación a la enseñanza de la argumentación, sostiene que:

[...] es una actividad verbal específica cuyo aprendizaje está determinado por el contexto social y las intervenciones escolares. La escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje para permitir el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común sobre la argumentación para todos los alumnos. (Dolz, 1995: 68)

En este sentido, consideré que para investigar en los temas y problemas relacionados con la lectura y la escritura académica, una perspectiva interesante es la que abre la aproximación al discurso que entiende a la lectura y a la escritura como prácticas situadas. Las personas escriben y leen a partir de géneros

discursivos, por esto, “lectura” y “escritura” son prácticas que pueden ser pensadas a partir de ese concepto. Al respecto, Bajtín (2002) sostiene lo siguiente:

Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. El estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas, y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su conclusión, con los tipos de la relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva. (Bajtín, 2002: 252)

Es así que, en tanto es posible entender las diversas formas de escritura académica como prácticas situadas y constitutivas de alguna esfera de la comunicación, sus tipos discursivos relativamente estables de enunciados pueden conformar la unidad de análisis de investigación.

Al mismo tiempo, con respecto a la lectura y escritura argumentativa en contextos educativos, y a la observación, investigación y evaluación de la argumentación, Muñoz (2013) considera que puede ser abordada desde distintas perspectivas. Por un lado, desde el punto de vista lógico-estructural un argumento está constituido por un conjunto de proposiciones de las que una de ellas –la conclusión- se sigue o resulta de otras que la apoyan y la fundamentan –las premisas-. De tal forma que para que ciertos Datos justifiquen la Conclusión se necesita una Ley de Pasaje o premisa que legitime la inferencia. Al mismo tiempo sostiene que, teniendo en cuenta la interacción o el diálogo, la argumentación puede ser entendida como confrontación de puntos de vista definiéndola de la siguiente manera:

La argumentación es toda práctica discursiva que se pone en marcha cada vez que una cuestión (planteada directamente en forma de pregunta o no) debe ser resuelta, y las respuestas de los interlocutores no son coincidentes. Cuando la respuesta ofrecida no encuentra oposición, entonces no hay necesidad de argumentación. (Muñoz, 2013: 16)

Con respecto a la enseñanza de la argumentación y con relación a los textos escolares, Muñoz (2013) plantea una problemática relacionada con el tema

considerado al inicio de esta *Introducción* referido a los dominios de dos disciplinas: la retórica y la dialéctica o lógica, y sostiene lo siguiente:

Constatamos que algunos materiales didácticos en nuestro país proponen modelos reduccionistas que yuxtaponen nociones de lógica formal con la teoría de las técnicas argumentativas de Perelman, cuya conexión o complementariedad entre sí es casi imposible de reconstruir por parte de los alumnos. Sin solución de continuidad se salta de los razonamientos deductivos a las técnicas perelmianas, por lo que no queda clara la relación, por ejemplo, entre ´premisas` y ´argumentos` por mencionar sólo algunas de las oscuridades terminológicas que obstaculizan la comprensión de este tema. Por otro lado, aquellos manuales que abandonan el enfoque lógico para centrarse solamente en Perelman, suelen caer en la mera identificación de los recursos argumentativos, como si su sola detección colmara el objetivo del análisis. Así, consolidando un procedimiento ´extractivo` por el cual se confunde comprensión y análisis con inventario, el alumno pierde de vista el hilo de razonamiento que subyace en todo texto argumentativo [...] El problema añadido es que, por cuestiones de facilitación, las técnicas más frecuentemente mencionadas en los textos escolares son el ejemplo y la cita de autoridad, que precisamente exigen muy poco trabajo de inferencia de parte del lector. En resumen, ni las exigencias formales de la lógica tradicional ni el enfoque textualista de una aplicación incompleta de la teoría de Perelman nos parecen adecuados para dar una respuesta integral a la problemática de la enseñanza de la argumentación. (Muñoz, 2013: 14)

Por nuestra parte, en Uruguay, las prácticas de escritura vienen siendo consideradas con atención en tanto constituyen un índice a tener en cuenta cuando se evalúan los “trayectos” de los estudiantes en el nivel primario y secundario de enseñanza. Está presente en la reflexión que hace la Universidad cuando investiga sus propias prácticas. En este sentido, Orlando y Gabbiani (2016) consideran que en función de la universalización del Ciclo Básico en Enseñanza Media y de la generalización del Bachillerato y de la enseñanza universitaria, la UdelaR ha decidido reflexionar sobre las trayectorias académicas de sus estudiantes. Se trabaja con el corpus que pertenece al proyecto de investigación denominado *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* que forma parte de los Proyectos para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria CSE – CESIC.

De esta manera, y en función de la problemática presentada y de diversos antecedentes de investigaciones locales y regionales, definí el anteproyecto y el

proyecto de investigación de maestría cuyos resultados presento en esta tesis, proyecto que abordó la investigación de la escritura académica de estudiantes de grado de humanidades.

Dada la complejidad del territorio, desde las primeras etapas consideré que el Análisis Crítico del Discurso (a partir de este momento ACD) constituiría un método adecuado para abordar la investigación de la escritura académica como práctica situada.

Al respecto, Fairclough (2008) sostiene que la teoría social ha profundizado en la consideración de la naturaleza social del lenguaje para el análisis del discurso en tanto uso, como práctica social. Afirma que el ACD debe tener en cuenta la relación dialéctica entre lo social y el uso del lenguaje. A través de esa dialéctica es que se constituyen las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias. El ACD investiga tanto las determinaciones entre prácticas discursivas, eventos y textos, así como también la relación entre estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales más amplios.

No obstante, el autor observa cómo la teoría crítica ha venido siendo cuestionada desde el punto de vista de su legitimidad epistemológica e incluso metodológica:

La teoría crítica y el análisis crítico están actualmente siendo cuestionados desde varios frentes teóricos, y muchos analistas se muestran cada vez más escépticos con respecto al uso de conceptos teóricos básicos tales como poder, ideología, clase e incluso verdad/falsedad. Considero que estos cambios teóricos están relacionados con las derrotas y repliegues de la izquierda en muchos países durante la última década o más, y con la irrupción de una agresiva “nueva derecha” (Fairclough, 1995: 29-30).

Ahora bien, ¿qué se entiende por “ideología”? Si bien el concepto de ideología es complejo, Fairclough (1995) vincula la ideología con las relaciones sociales de poder cuando considera que las mismas son asimétricas y por lo tanto de dominación:

La crítica ideológica como parte de la actividad académica e intelectual, incluyendo al ACD y a su aplicación educacional como “conciencia crítica del lenguaje” debería ser entendida en términos de la relación entre grupos de

intelectuales en tanto estrato social, y estas luchas en términos de luchas de clases sociales y otros grupos sociales primarios (Fairclough, 1995: 34).

Desde su perspectiva de análisis considera, entonces, que todo evento discursivo opera ideológicamente, pero esto no lo lleva a afirmar su falsedad ni a establecer juicios de verdad respecto al discurso, por el contrario, inscribe los eventos discursivos en la reproducción de las relaciones de poder dado que la función de la ideología es la reproducción de determinado tipo de relaciones de explotación que están determinadas por el modo de producción capitalista. De todas formas, dado el dinamismo del discurso que se produce a través de la interacción, estas relaciones no son estáticas sino que, desde el punto de vista cultural, cambian. Este dinamismo discursivo será desarrollado en el capítulo 2, apartado 2.2.

Finalmente, tal como fue adelantado en el Resumen, esta tesis presenta los resultados obtenidos de la investigación que analiza, desde una perspectiva crítica, la presencia de la argumentación en el discurso de las monografías de los estudiantes de FHCE. A través de una metodología cualitativa observé el corpus y registré datos centrándome fundamentalmente en los movimientos argumentativos en los que los autores de las monografías defienden distintos puntos de vista. En estos movimientos busqué estructuras de razonamiento más formales recuperando, además, la información implícita en la estructura de los enunciados y de los razonamientos, así como también evidencié supuestos de verdad que conforman los argumentos de los autores de las monografías investigadas. Los datos de investigación surgieron de esta información relevada, datos que luego organicé y relacioné teniendo en cuenta las categorías del ACD. Comparé monografías dentro de una misma licenciatura y datos entre distintas licenciaturas relacionando la información implícita que construye alguna visión disciplinar y que remite a órdenes discursivos institucionales y sociales. Esto me permitió llegar a algunas consideraciones generales de las prácticas discursivas de los estudiantes de FHCE.

1.2 Antecedentes de investigación

Partiendo de una posición teórica que sostiene que las distintas formas de la escritura académica integran las *diversas esferas de la actividad humana* que a su vez están relacionadas con el uso de la lengua en forma de enunciados, indagué en antecedentes de investigación que presento en forma sintética en este apartado.

Con relación a la lectura y escritura en las ciencias sociales en Universidades argentinas, Carlino (2011) sostiene que la lectura y la escritura son prácticas fundamentales en las asignaturas de ciencias sociales ya que son requeridas y evaluadas pero que, sin embargo, no se explicitan en los programas de asignatura ni son suficientemente guiadas por los docentes.

En el mismo sentido, Padilla (2013) sostiene que desde hace décadas se viene investigando en la producción de los estudiantes universitarios. Considera que no solo se discute acerca de quién debe encargarse de su enseñanza, sino que también se encuentran distintas posiciones respecto a cómo considerar la lectura y la escritura desde el punto de vista conceptual. Al mismo tiempo, afirma que se manifiestan diferencias metodológicas y de técnicas de enseñanza así como discrepancias respecto a cuál es el momento adecuado para la enseñanza de la lectura y la escritura.

En este sentido, con relación a la escritura a través del currículum Carlino et al. (2013) sostienen que en cada disciplina se lee y se escribe de acuerdo a modos particulares específicos y en el marco de situaciones similares, al tiempo que estos modos de actuar frente a situaciones similares configuran los géneros tanto de los discursos académicos como de los discursos disciplinares. Además, señalan que las acciones de abordaje de la enseñanza de la lectura y/o escritura constituyen un agregado en la periferia curricular y observan que su enseñanza no está integrada a los contenidos disciplinares salvo como producción o discusión de textos.

Por su parte, Navarro y Revel (2013) consideran que es necesario que los estudiantes reflexionen sobre las prácticas de escritura; para facilitar esta reflexión es necesario un docente formado en didáctica de la escritura y proponen lo

planteado por el movimiento *escribir a través del currículum* (WAC: Writing Across the Curriculum) que presento a continuación:

Kelly y Bazerman (2003), por ejemplo, enfatizan la importancia de escribir y hablar en el lenguaje propio de las disciplinas; con el objeto de que los estudiantes adquieran estas competencias, los autores proponen involucrar a los estudiantes en instancias en las que deben producir argumentaciones. Bazerman (2008) afirma que el discurso argumentativo –cuya finalidad es la persuasión– constituye uno de los modos de comunicación escrita que han jugado un rol significativo en el desarrollo del conocimiento científico. En términos generales, el movimiento escribir a través del currículum apuesta por liberar el trabajo sobre la lectura y la escritura de una materia específica y aislada, que en educación secundaria suele ser Lengua y Literatura. Por el contrario, considera que la lectura y la escritura constituyen una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas. Esta postura se fundamenta en que los contenidos de una materia no son solamente sus modelos y contenidos teóricos, sino también sus prácticas de lectura escritura, las cuales tienen singularidades que, en muchas ocasiones, son exclusivas y diferentes de las otras asignaturas. (Navarro y Revel, 2013: 36-37)

Por otra parte, desde el punto de vista epistémico, la lectura y la escritura desempeñarían un papel fundamental en la construcción y el desarrollo del conocimiento. En este sentido, Cartolari et al. (2011) afirman que:

[...] los usos del lenguaje escrito conllevan diferentes grados de actividad cognitiva, siendo el nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje. Este nivel solo se pone en juego si se lee y escribe con determinados propósitos y según ciertas condiciones, esto es, cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos, lo que permite explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o “decirlo”. La lectura y la escritura se convierten así en *herramientas epistémicas* (Bereiter & Scardamalia, 1987; Wells, 1990b), es decir, en instrumentos intelectuales para pensar sobre un tema (Olson, 1988, 1997). (Cartolari et al. 2011: 4-5)

Al mismo tiempo, Padilla (2012) define la escritura argumentativa en tanto práctica epistémica y la caracteriza como un conjunto de actividades que tienen que ver con la producción, comunicación y evaluación del conocimiento y la apropiación de la cultura científica. Sostiene que la *argumentación académica* es una actividad integradora de las dimensiones demostrativa, retórica y dialéctica de la argumentación en general; en tal sentido, la escritura argumentativa es una práctica que articula la dimensión dialógica y epistémica para legitimar en forma

crítica un conocimiento que se ha producido en el marco de la comunidad científica. Entonces, para que exista argumentación es necesario que haya no solo conocimiento, sino la posibilidad de la confirmación o refutación de razones o pruebas que lo sostienen.

Por su parte, Jiménez-Aleixandre y Puig (2010) consideran el nivel epistémico de la argumentación ya que permite evaluar el conocimiento que se expresa en enunciados, teorías y modelos relacionando explicaciones y pruebas.

A partir de la misma perspectiva, y desde el punto de vista de la Teoría Epistémica, Molina y Padilla (2013) sostienen lo siguiente:

[...] la argumentación enfatiza la calidad del argumento en sí mismo independiente de su éxito o fracaso a la hora de convencer para resolver una diferencia de opinión, un buen argumento es aquel que permite justificar determinadas premisas, que contribuye a incrementar o adquirir conocimiento, que vuelve racional una creencia [...] Por eso para el enfoque epistémico la argumentación procede por medio de la articulación, intercambio y/o consideración de argumentos. Es un fenómeno complejo con variedad de funciones: persuasivas, sociales, lógicas, etc. Por lo tanto, la teoría de la argumentación es propiamente interdisciplinaria: retórica, filosófica, lógica, social, científica [...] Un argumento es bueno (en el sentido epistémico) cuando sus premisas procesan creencias en una conclusión respaldada, justificada o racional". Molina y Padilla (2013: 35, 41-42).

De esta manera, en la escritura académica el autor toma posición respecto de lo que dice y respecto de lo que dicen otros, es decir, la construcción y la divulgación del conocimiento siempre se realiza desde una perspectiva personal puesta en relación –de forma más o menos explícita- con el discurso de la comunidad científica.

En el mismo sentido, Campanario (2004) considera que a través de diferentes recursos lingüísticos los autores valoran su trabajo cuando por ejemplo se sorprenden de algún resultado, o plantean dificultades, certezas, posibilidades o dudas respecto de lo que ellos mismos afirman, o en relación a lo que afirman otros. Sostiene, además, que pueden observarse cautela y distintas estrategias retóricas en la divulgación de resultados de investigación a través de expresiones que manifiestan duda o incertidumbre, entre otros aspectos. Es decir, cuando en la

argumentación el autor se posiciona respecto de lo que dice, lo hace ampliando o restringiendo el alcance de un argumento o de una conclusión.

Con respecto a la información implícita, y revisando antecedentes de aplicación de categorías en el análisis del discurso argumentativo, consideré tener en cuenta a Santiago (2012) quien analiza la presuposición estructural en los avisos publicitarios y lo hace en función de elementos lingüísticos que funcionan como marcadores de lo implícito o de la presuposición que es aceptada por los interlocutores con valor de verdad. Presento a continuación la clasificación que este investigador realiza:

- Cláusulas con marcadores temporales tales como *antes*, *después*, *mientras*, entre otros. En el ejemplo “*Mientras* estábamos leyendo, sonó el teléfono”, la verdad que se asume en el punto de partida es la primera proposición que se introduce a partir de “*mientras*”.
- Cláusulas con marcadores subordinantes tales como *porque*, *cuando*, *mientras*, entre otros. En el ejemplo “Todos se sienten cubiertos *cuando* nosotros los aseguramos”, lo que se asume como verdadero es la segunda proposición que se introduce a partir de “*cuando*”.
- Cláusulas con marcadores relativos tales como *quien*, *que*, *donde*, *cuando*, entre otros. En el ejemplo “Artigas, *que* fue el protector de los pueblos libres, murió en Paraguay”, se asume la verdad de la información que se introduce con el relativo “*que*”.
- Cláusulas comparativas a partir de marcadores como el que se muestra en el siguiente ejemplo: “*Si* odias ser adorado por los fans, [*entonces*] no compres ese producto”. En este caso, la información asumida es la que se introduce a partir de “*si*” y hasta “*entonces*”.
- Cláusulas adverbiales tales como: “*Cuando* el agotamiento se presente”, “*cuando* se duplica el dolor”, “*cuando* la derrota agita una bandera” [*entonces*] “yo estaré acá para hacerte la vida fácil”. En este caso, la información que se asume como punto de partida es la que se encuentra en la primera parte del enunciado que se introduce a partir del elemento “*cuando*”.

- Palabras interrogativas tales como *quién, qué, por qué, cómo*, entre otras. En estos casos, la información presentada después del elemento interrogativo se asume como cierta. En el ejemplo “¿Quién rompió el vidrio?”, la información asumida es la rotura del vidrio.
- Elementos de la sintaxis a partir de los cuales determinada parte de la oración se asume como verdad. En el ejemplo “La puerta gris de la entrada del edificio está algo despintada”, la información que se asume verdadera es el sintagma nominal “la puerta gris de la entrada del edificio”.
- Elementos del léxico, como por ejemplo “La mala educación debe ser erradicada”. En este caso, se asume como verdadera la calificación “mala” para cierto tipo de educación.
- Sistemas de valores tales como ideología o normas sociales que se manifiestan a través de calificaciones, valoraciones o posicionamientos epistémicos y axiológicos tales como “La crisis de la educación en el Uruguay actual”. Aquí el elemento “crisis” funciona con valor ideológico en tanto se asume como tal y dado que desde una perspectiva social y cultural es una idea discutida cuando se la observa en la circulación de los discursos.

Al mismo tiempo, y en tanto indagaba en antecedentes de investigación, en un primer acercamiento al corpus pude corroborar que en las producciones escritas de los estudiantes de grado el autor trabaja siempre para resolver un determinado problema de investigación. Por esta razón indagué en investigaciones relacionadas con este tema. Shiro (2001), por ejemplo, muestra que plantear el problema de investigación no es una tarea sencilla en el mundo académico. Sostiene que esta tarea se hace presente en dos momentos distintos, por un lado cuando el responsable del diseño del proyecto de investigación se formula preguntas relativas a *qué y para qué* investigar, y por otro lado, cuando el autor del artículo de investigación necesita informar los resultados de investigación teniendo que hacer referencia al problema de investigación. Shiro considera que el primer momento tiene que ver con necesidades teóricas y metodológicas de la investigación y el segundo momento se relaciona con la escritura académica, más

particularmente con las prácticas de escritura de la comunidad disciplinar y académica en las que el evento discursivo se inscribe.

De esta manera, para analizar los momentos en los que en la escritura de las monografías se trabaja con el problema de investigación, consideré necesario indagar sobre las características del discurso académico. Navarro (2014), por ejemplo, demarca y caracteriza el discurso académico cuando sostiene lo siguiente:

[...] los géneros discursivos relevantes para el trayecto de formación universitaria del grado pertenecen al discurso académico (también denominado científico, científico-académico o especializado, en ocasiones con diferencias en su definición). 1) Un criterio de delimitación tiene base social e institucional: el discurso académico está constituido por el conjunto de textos producidos por la comunidad a través de medios científicos y académicos tales como publicaciones periódicas, libros especializados, conferencias en congresos de la disciplina, entre otros. 2) Otro criterio de delimitación tiene una base epistemológica: el discurso académico se caracteriza por la producción de conocimiento (cfr. McDonald, 1994: 9). [...] Un tercer criterio de delimitación tiene una base lingüística: 3) el discurso académico puede identificarse a partir de ciertos recursos discursivos, léxicos y gramaticales típicos (cfr. Halliday y Martin, 1993). Los recursos lingüísticos que típicamente aparecen en el discurso académico cumplen ciertos objetivos retóricos vinculados al contexto en el que los textos circulan. (Navarro, 2014: 76-77)

Al mismo tiempo, dentro de los *géneros académicos de formación*, Navarro (2014) distingue el *parcial presencial*, el *parcial domiciliario*, la *monografía* y el *examen oral final*. En este sentido, sostiene que en la elaboración del texto monográfico se desarrollan procesos cognitivos complejos similares a los que se producen en la escritura de investigación y considera que la circulación, los objetivos y la forma textual de la monografía son constitutivos de un género discursivo específico.

Por su parte, Moris y Pérez (2014) siguen la perspectiva de Silva (2010, en Moris y Pérez 2014) en la consideración de los géneros académicos de formación, y distinguen el parcial presencial, el parcial domiciliario, la monografía y el examen oral final:

[...] La monografía demanda habilidades expositivas y argumentativas más exigentes para el alumno que las solicitadas para producir un resumen o un

parcial: en la monografía ni la organización de un texto fuente (el resumido) ni las consignas ´paso a paso` de un parcial guían la producción discursiva del estudiante. [...] se distingue del informe [de lectura] porque su enunciador no sólo argumenta una interpretación de lo que ha leído, sino también toma posición entre las posturas que detecta en el corpus respecto de un tema [...] es un género escrito mediante el cual el estudiante universitario entrena su capacidad para investigar un tema específico relacionado con la asignatura que cursa (Silva 2010 en Moris y Pérez 2014: 192-193).

Asimismo, más allá de sus diferentes condiciones de circulación, la monografía y el artículo científico comparten características funcionales dado que circulan en el contexto de una cierta comunidad académica universitaria ya que el sujeto académico-científico elabora hipótesis y escribe en función del colectivo al que pertenece. En este sentido, Gallardo (2005, en Moris y Pérez 2014) considera que la monografía, el artículo de investigación, la tesis y la ponencia son géneros que pertenecen al discurso científico o académico y que de esta manera podría pensarse a la monografía como un entrenamiento para la escritura de artículos científicos.

Sin embargo, si bien es posible relacionar la monografía con el artículo de investigación, es necesario señalar la diferencia entre sus objetivos pedagógicos. Moris y Pérez (2014) sostienen que mientras los objetivos pedagógicos del artículo son la socialización y la negociación, los de la monografía son la enseñanza y la evaluación de la investigación. Así, estos autores identifican un espacio de diálogo enunciativo entre la comunidad científica a partir del que se construye y acumula el conocimiento de acuerdo a las exigencias de la comunidad. De esta forma, es posible considerar la heterogeneidad de voces que está presente en la monografía cuando su autor dialoga con otros discursos más o menos cercanos al suyo. De todas maneras, y en función de ciertas características funcionales compartidas, se puede aplicar un mismo criterio de análisis cuando se observa, por ejemplo, la presentación del problema de investigación en el artículo de investigación y en la monografía.

Por otra parte, de acuerdo con Swales y Feak (1994, en Moris y Pérez, 2014) en los artículos de investigación pueden identificarse las siguientes etapas: el establecimiento de un territorio y de un campo disciplinar a investigar, el

establecimiento de un nicho o problematización epistémica de algún aspecto de un tema en particular, y el momento de ocupar el nicho que es cuando el autor plantea cómo va a resolver el problema.

Swales (1990) considera que la introducción de un artículo de investigación puede ser la parte más difícil de leer, pero que sin embargo es posible identificar un patrón en la escritura. Este patrón es denominado por Swales “modelo CARS” [crear un espacio de investigación, por sus siglas en inglés: Create a Research Space]. A través de este modelo identifica y describe tres movimientos que se presentan en casi todas las introducciones a la investigación:

- **Movimiento 1 - *Establecimiento de un territorio*.** En este movimiento el autor fija el contexto para su investigación y lo hace a través de los siguientes pasos: paso 1, cuando el autor convence de la importancia del tema; paso 2, cuando el autor establece generalizaciones acerca del tema, informa acerca del conocimiento, prácticas o fenómenos en el campo de estudio; paso 3, cuando el autor revisa investigaciones previas.
- **Movimiento 2 - *Establecimiento de un nicho*.** En este movimiento el autor continúa la tradición de las investigaciones y contribuye al desarrollo del conocimiento en el tema.
- **Movimiento 3 - *Ocupación de un nicho*.** En este movimiento el autor gira el nicho establecido en el “Movimiento 2” hacia su espacio de investigación. Lo hace a través de los siguientes pasos: paso 1, indicando el propósito principal del artículo o describiendo la investigación que presentará en el artículo actual; paso 2, presentando las conclusiones principales de su investigación, paso 3, previendo la organización del artículo.

Por otro lado, para analizar la perspectiva del autor en el planteamiento del problema de investigación, entendí pertinente tener en cuenta la distinción que realiza Gutiérrez (1997) de *atributos de modalidad* y dentro de ellos, *tipos de atributos oracionales o atributos de determinación*. Existirían tres grupos adverbiales que permiten una transformación atributiva al introducir una valoración externa realizada por el hablante. Esta valoración modal se efectúa

sobre un segmento que se toma como base y cumple con lo que es una predicación semántica, aunque esta atribución no cae sobre la frase verbal sino sobre todo el enunciado que Gutiérrez denomina “enunciado lingüístico” ya que lo considera una unidad lingüística con una función propia y específica: la función comunicativa. Estos tres grupos adverbiales que introducen una valoración externa por parte del hablante son planteados por este autor de acuerdo a la siguiente categorización.

- Los *atributos de modalidad axiológica* que son los que traducen la valoración que el “yo enunciativo” realiza sobre lo referido por el enunciado en función de escalas de valoración social. Entre estos atributos se encuentran, por ejemplo, “erróneamente”, “(in)correctamente”, “(in)adecuadamente”, “(in)justamente”, “(in)oportunamente”.
- Los *atributos de modalidad epistémica* que aportan sobre el enunciado de base una predicación relativa al conocimiento que dicho enunciado expresa. Entre estos atributos se encuentran algunos tales como “ciertamente”, “probablemente”, “seguramente”, “verdaderamente”, “indudablemente”, “evidentemente”, “presumiblemente”.
- Los *atributos de modalidad pura o modalidad emotiva* que efectúan una valoración sobre el enunciado a través de una predicación que expresa la valoración subjetiva del acontecimiento mismo, como por ejemplo “afortunadamente”, “desgraciadamente”, “felizmente”. Esta atribución puede expresarse a través de paráfrasis que exigen la construcción ponderativa de “un + nombre”, como por ejemplo “una fortuna”, “una desgracia”, “una felicidad”.

Por último, y considerando tanto el interés teórico en el análisis de la escritura académica como así también su enseñanza, Padilla y Carlino (2010) presentan dos experiencias de alfabetización académica en asignaturas de ciencias sociales y humanas de universidades públicas argentinas de Buenos Aires y Tucumán. Teniendo en cuenta las investigaciones recientes vinculadas a géneros académicos, especializados y profesionales, las autoras muestran que así como

existen géneros académicos especializados en circulación entre expertos en el tema, se producen otros géneros entre docentes y estudiantes que contribuyen a introducir a los alumnos a la escritura de las distintas disciplinas. Los modos de escribir varían de acuerdo a las disciplinas, a los diferentes paradigmas dentro de las disciplinas y se diferencian también en función de metodologías cuantitativas o cualitativas, o en función de métodos inductivos o deductivos, entre otros aspectos. Estas diferencias surgen porque hay distintos modos de producir y de divulgar el conocimiento científico, pero, en todas estas formas de producir y de divulgar, la argumentación juega un papel fundamental.

1.3 Objeto de estudio y preguntas de investigación

Mi objeto de estudio de investigación consistió en la escritura académica argumentativa de los estudiantes de grado de humanidades. El corpus con el que trabajé está integrado por producciones escritas de estudiantes de FHCE, más específicamente, por monografías de grado. Mis observaciones se centraron en la sección *Introducción* de estas monografías ya que en ese momento el autor problematiza y justifica su trabajo, y en la sección *Conclusiones* o *Consideraciones finales* dado que allí retoma el problema de investigación, evalúa lo realizado y justifica los resultados obtenidos. Para abordar y problematizar el tema, partí de una perspectiva discursiva que considera a la escritura académica como práctica situada ubicándola en un determinado contexto de producción. Me basé en el modelo teórico de la Pragmadiálctica que define a la argumentación como la defensa de un punto de vista que se plantea en oposición a otro, aunque también incluí categorías de análisis más formales pertenecientes a la lógica y a la dialéctica, así como también categorías de análisis de la retórica. Me centré en los lugares en los que los autores fundamentan puntos de vista y se posicionan frente al conocimiento y abordé el análisis de estos procesos desde el ACD. Tuve en cuenta elementos del análisis textual, sintáctico y lógico que me permitieron evidenciar implícitos vinculados con el nivel socio-cultural del discurso.

Consideré que esta información implícita es constitutiva de la estructura de la argumentación dado que es aquella información que los interlocutores están obligados a aceptar porque, o no se expresa -incluso cuando forma parte de la estructura argumental- o se expresa asumiendo o suponiendo algún grado de verdad o legitimidad que al momento de la argumentación no se cuestiona.

El análisis del discurso, del discurso argumentativo en particular y de la escritura académica en especial, puede ser abordado por diferentes disciplinas ya que la complejidad del territorio y la posibilidad de demarcar diferentes dominios permite la llegada de distintos acercamientos disciplinares. Por lo anterior, necesité considerar el objeto de investigación desde una apertura teórica tanto para el diseño de la investigación, como para la definición de la metodología y de las unidades de análisis, así como también para la evaluación de resultados.

Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- ¿Cómo argumentan los estudiantes universitarios en humanidades?
- ¿A qué justificaciones racionales recurren para presentar los temas de investigación?
- ¿A qué justificaciones racionales recurren para evaluar los resultados de investigación?
- ¿Cómo justifican conceptos y posiciones teóricas?
- ¿Cómo dialogan con otras voces de la comunidad disciplinar?
- ¿Qué coincidencias y qué diferencias se presentan en las prácticas de escritura argumentativa de las diferentes disciplinas y qué tipo de argumentos e implícitos son más frecuentes en cada una de ellas?
- ¿Cuáles son los órdenes discursivos institucionales en FHCE?
- ¿Cómo se relacionan estos órdenes discursivos institucionales con el nivel social, cultural e ideológico?

1.4 Objetivos

A los efectos de responder las preguntas de investigación determiné los siguientes objetivos:

- Analizar los movimientos argumentativos prestando especial atención en la *Introducción* y en las *Conclusiones* o *Consideraciones finales* de la totalidad de las monografías disponibles.
- Identificar la información implícita y los supuestos de verdad de algunos de los movimientos argumentativos de la *Introducción* y de las *Conclusiones* de las monografías atendiendo sobre todo a la información que se vincula con la presentación del problema de investigación y con su resolución.
- Analizar el posicionamiento del autor de las monografías frente a su propio discurso y al discurso de otros.
- Comparar los movimientos argumentativos y la información implícita de la escritura académica en las distintas licenciaturas.
- Evidenciar los órdenes discursivos disciplinares que remiten a órdenes discursivos de carácter social.

De esta manera, articulé e interpreté los datos obtenidos en función del *género discursivo monografía* en el contexto disciplinar-académico. Al mismo tiempo, relacioné los datos con la percepción que estudiantes y docentes tienen sobre sus prácticas, a partir de la información que emergió de encuestas realizadas a docentes y a estudiantes en el marco del proyecto PIMCEU, al que hice referencia en el Resumen y que describo en el apartado 3.2. Estas encuestas fueron publicadas con la coordinación y organización de Gabbiani y Orlando¹.

¹ *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. (2016) Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Organizadoras: Beatriz Gabbiani – Virginia Orlando.

1.5 Metodología

1.5.1 La investigación en humanidades

Investigar el lenguaje desde la perspectiva de las humanidades implica, necesariamente, pensar el lenguaje en función de un horizonte que incluya lo social y lo cultural así como también en función de la categoría *sujeto* en tanto *sujeto discursivo*. Fairclough (2008) sostiene que el discurso está configurado socialmente y culturalmente en un doble sentido: se constituye desde lo social y contribuye a configurar lo social. Para el análisis del discurso, esta afirmación tiene, entre otras, las siguientes dos consecuencias: la necesidad de reconocer e identificar el dinamismo y la complejidad de la dimensión sociocultural en el discurso, y la imposibilidad de comprender esa complejidad y ese dinamismo sociocultural si no se considera que esa comprensión se hace desde un discurso que ha sido configurado por lo socio-cultural. De esta manera, el *sujeto* que usa el lenguaje -y el *sujeto* que usa el lenguaje cuando investiga-, se encuentra atravesado por el lenguaje entendido como *discurso*. Pero este *discurso* se constituye dentro de lo que Fairclough denomina *orden discursivo* que es social y cultural. Si bien esto no significa tener que asumir determinismos, es posible afirmar que, así entendido, el *sujeto* es *sujeto* en tanto *sujeto sujetado* a un discurso, a un *orden del discurso*. Sin embargo, y dado que se entiende a la cultura en función de su dinamismo y de su cambio, este *sujeto sujetado* no ocupa siempre la misma posición en el juego de la cultura, ni establece de manera estable las mismas relaciones.

De esta forma, una consideración dinámica y relativamente autónoma de la cultura y del *sujeto* permite poner en diálogo el ACD con tres líneas teóricas fundamentales para el análisis de la argumentación, líneas que presento en el capítulo 2 -*Marco Teórico*-, pero a las que en este momento quiero referirme en forma breve a modo de justificar epistemológicamente su pertinencia para el

análisis del corpus, y con el propósito de articular dichas líneas teóricas con la metodología y con las técnicas de investigación.

En primer lugar, consideré necesario incluir a la Pragmadiálctica como una concepción centrada en la acción y en la voluntad consciente de un sujeto que usa el lenguaje decidiendo qué hacer, dado que desde esta perspectiva se considera que el sujeto mantiene una cierta exterioridad –autonomía- respecto del discurso. Esta exterioridad del *sujeto* es reconocida incluso –al menos como ficción o representación- desde algunas *teorías del sujeto*, para las que, si bien el *sujeto* es *sujeto* en tanto *sujeto sujetado* (véase Foucault, 2007), es posible determinar un nivel o un momento en el que efectivamente este *sujeto* decide -o hace como que decide, o cree que decide, o piensa que decide- qué hacer con sus palabras con un cierto grado de autonomía o de conciencia respecto al contexto en el que se mueve.

En segundo lugar, para el análisis de la argumentación a partir de una concepción de la escritura como *escritura situada*, encontré imprescindible aplicar un modelo que permitiera visualizar y explicar el funcionamiento de las estructuras que se ponen en juego en el razonamiento en general y en el razonamiento presente en la argumentación. A mi entender, el modelo argumentativo de Toulmin (2003) permite el análisis de la argumentación desde un punto de vista lógico al tiempo que posibilita analizar la argumentación en función de contextos determinados. Toulmin considera que a partir de los *Datos*, quien argumenta defiende un punto de partida y lo hace, además, planteando *Garantías* que justifican el paso de los *Datos* al punto de vista. Este movimiento argumental se ve respaldado, además, por información más genérica, de mayor peso y alcance, encargada de sostener la argumentación. A esta información la denomina *Respaldos*. Al mismo tiempo, considera que el sujeto argumenta a través de mecanismos de modalización a partir de *Modalizadores*, dando lugar así a la posibilidad de *Refutación*, ya que todo movimiento argumental que se plantea en función de ciertas condiciones, da lugar a la refutación cuando las condiciones se ven modificadas o en función de ciertas *Excepciones* a la regla que el propio

argumento prevé. De esta manera, también el modelo de Toulmin posibilita tener en cuenta la dimensión social y cultural en el análisis del discurso argumentativo.

Por último, tuve en cuenta el punto de vista epistemológico de Perelman (2000) quien a partir de un planteo actualizado de la retórica rechaza el concepto de “evidencia” en el pensamiento en general y en la argumentación en particular. Sostiene que incluso la evidencia de lo que los neopositivistas han dado en llamar “enunciados protocolares” –de observación primera- es el resultado de lo social e histórico. Por eso, para el análisis de la argumentación incluye la observación y el análisis de juicios de valor y de diferentes elementos retóricos en todos los niveles de un argumento razonado, hasta, por ejemplo, en la selección y presentación de los datos que justifican algún punto de vista. Nuevamente, para esta línea de pensamiento, lo sociocultural es constitutivo de la argumentación razonada.

Ahora bien, ¿cómo debieran ser puestos en relación el discurso, lo social y lo cultural? Fairclough (2008) sostiene que la *relación* entre el discurso y otros aspectos de lo social no constituye una constante transhistórica, es decir, no es un fenómeno –un tipo de *relación*- que se mantenga constante a través de las distintas épocas históricas. Por el contrario, esta *relación* –este *tipo de relación*- constituye una variable histórica que cambia y se modifica en las distintas épocas, de tal forma que existen diferencias cualitativas de la *relación dada* entre el discurso y otros aspectos de lo social. Lo que cambia no es solo el discurso, o lo social, o ambos, cambia el *tipo de relación* entablada entre el discurso y la dimensión social. Esto permite pensar que el cambio que se produce en las distintas épocas es un cambio de racionalidad, un cambio de episteme.

Cabe señalar que es posible encontrar algunas líneas teóricas fundamentales y anteriores que le permiten a Fairclough sostener esta posición. Althusser (1974) por ejemplo, caracteriza a la ideología y al sujeto como *sujeto ideológico por naturaleza*, y sostiene que lo que necesita ser estudiado desde un punto de vista científico no es tan solo el cambio de los medios y los modos de producción o el cambio de la producción en sí misma a lo largo de la historia de las sociedades, sino que lo que debe investigarse es la *representación* –que para Althusser es

imaginaria- de la relación que el *sujeto* entabla con sus condiciones materiales de existencia. Por otro lado, Foucault (2007) –que fuera discípulo de Althusser- plantea, desde una perspectiva lacaniana, el descentramiento del *sujeto* en tanto es *sujeto* porque es *sujeto discursivo*. Este descentramiento se da respecto de lo que piensa y sabe. Esto le permite sostener, por ejemplo, que la historia de la ciencia no es otra cosa que la historia de los *discursos de verdad*. Por eso considera que es necesaria la reconstrucción del saber a través de lo que denomina una *arqueología del saber* que tiene por cometido poner en relación los discursos, los enunciados y los conceptos, entre otras dimensiones. Esta reconstrucción no es el resultado de la aplicación de la metodología propia de la historia como disciplina que busca y sintetiza regularidades viendo el progreso cuantitativo y cualitativo un orden determinado, por el contrario, una *arqueología del saber* es la reconstrucción de los discursos del saber y de la verdad desde una perspectiva epistemológica, es decir, es una reconstrucción de las múltiples racionalidades y *órdenes discursivos* en juego que existen en cada uno de los momentos y contextos históricos. Esta *arqueología* permite evidenciar las jerarquías y las relaciones discursivas -que no son otras que *relaciones discursivas de poder-* que dan lugar al progreso de la ciencia y de la racionalidad.

Por lo tanto, y respecto a la pregunta inicial acerca de cómo debieran ser puestos en relación el discurso, lo social y lo cultural, la respuesta se infiere en función de los elementos teóricos antes mencionados: debieran ser puestos en relación en términos de *órdenes discursivos* relacionales y jerárquicos. Pero también desde la concepción de un sujeto que –independientemente de si es o no consciente de lo que hace- es constituido por esos órdenes discursivos con los que, de cualquier manera, mantiene una relación de relativa autonomía, aunque ésta sea vista por algunas perspectivas teóricas como una especie de ficción.

Por último, quiero hacer referencia al ACD como una metodología adecuada para poner en evidencia posibles *objetos de investigación*. Fairclough (2008) sostiene que a través del análisis crítico pueden identificarse temas que se presentan en el discurso con una determinada frecuencia y que circulan en diferentes contextos sociales. Para Fairclough, estos temas constituyen *objetos de investigación*.

Propone algunos de estos *objetos* tales como *identidades sociales, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, relaciones sociales, sistemas de conocimiento y sistemas de creencias*, entre otros. En este mismo sentido, y como resultado de mi análisis, en el capítulo 6 presento algunos temas que desde la perspectiva de Fairclough podrían ser considerados *objetos de investigación*.

De esta manera, estas perspectivas teóricas convergieron en la metodología de mi investigación. En función de estas lecturas, delimité el territorio de estudio, la selección de los casos a estudiar, los métodos y técnicas de recolección y registro de datos, el tipo de análisis, la determinación de las etapas de investigación, es decir, los pasos procedimentales en su conjunto. Desde el punto de vista del método, entonces, la delimitación del territorio y la problematización del objeto de estudio fueron el resultado de un posicionamiento teórico inicial que incluyó conceptos fundamentales tales como *argumentación, escritura situada, prácticas discursivas y sujeto*, entre otros. Sin embargo, junto a este posicionamiento teórico inicial que me permitió seleccionar determinadas categorías de análisis desde el inicio, el movimiento en algunas etapas de la investigación fue inductivo en tanto que la observación atenta de los datos fue lo que me condujo a tomar una serie de decisiones metodológicas, así como a establecer inferencias y conclusiones teóricas.

Finalmente, a los efectos de definir las técnicas para la recolección de datos y para el registro de la información pertinente para los objetivos de la investigación, me ajusté a un diseño teórico-metodológico cualitativo. Esta metodología es caracterizada por Silverman (2009) como relativamente flexible ya que sostiene que el análisis cualitativo permite estudiar lo que las personas hacen en función del contexto al tiempo que posibilita estudiar de manera integrada los procesos, resultados, significados y causas.

En suma, la investigación cualitativa que es sensible al contexto me permitió dar significado a los datos recogidos en función de la complejidad de los fenómenos indagados. Al mismo tiempo, me posibilitó evaluar resultados y reflexionar sobre algunos temas que conforman la *red social del discurso* (Fairclough, 2008).

1.5.2 Corpus de investigación

Mi corpus de investigación estuvo integrado por una muestra de 59 monografías de grado de estudiantes de la FHCE de la UdelaR del Plan 1991 de un período que se extiende entre los años 2005 y 2014, con excepción de una monografía del año 2001, otra del 2003 y otra del 2004. Todas pertenecen al Plan de estudios mencionado y se corresponden con las siguientes licenciaturas, tal como son denominadas en dicho Plan: Ciencias Antropológicas (11), Ciencias de la Educación (9), Filosofía (4), Ciencias Históricas (3), Letras (7) y Lingüística (25). Como he señalado antes, este corpus pertenece al proyecto de investigación *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina*. Dicho proyecto se desarrolló en el marco de los Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria en el Uruguay (PIMCEU, CSE-CSIC, UdelaR) y fue diseñado e implementado por el equipo de investigación dirigido por la Dra. Beatriz Gabbiani, docente del Departamento de Psico y Sociolingüística, y la Dra. Virginia Orlando, docente del Departamento de Romanística y Español.

1.5.3 Registro de datos y técnicas

Las técnicas de investigación que presento a continuación están basadas en las categorías de análisis de las líneas teóricas que desarrollo en el capítulo 2. A partir de la aplicación de las técnicas que estas líneas proponen, pude responder a las preguntas de investigación especificadas en el apartado 1.3 del presente capítulo.

- Para determinar cómo argumentan los estudiantes universitarios de grado observé y registré marcadores lingüísticos argumentativos presentes en la sección *Introducción* y en las *Conclusiones* o *Consideraciones finales* en función de las categorías de análisis de la Pragmadiálctica (Van Eemeren, F. Grootendorf, R., 2002) y de Toulmin (2003).

- A los efectos de analizar la estructura de los movimientos argumentativos y de los razonamientos, me basé en los tipos de argumentos planteados por Weston (2001), en la clasificación de la argumentación de la Pragmadialéctica (Van Eemeren, F. Grootendorf, R., 2002) y en el análisis de los razonamientos propuesto por Toulmin (2003).
- Para evidenciar la modalización del autor y su posicionamiento frente al conocimiento, tuve en cuenta las categorías de la retórica de Perelman (2000) y la distinción de atributos de modalidad de Gutiérrez (1997).
- En el análisis del trabajo con el problema de investigación tuve en cuenta el modelo o patrón propuesto por Swales (1990) en el modelo “CARS” [crear un espacio de investigación, por sus siglas en inglés: Create a Research Space]. Tal como caractericé antes, este patrón identifica y describe un movimiento en tres etapas en la presentación del problema de investigación en la sección Introducción de los trabajos académicos: *Estableciendo un territorio*, *Estableciendo un nicho* y *Ocupando un nicho*.
- A los efectos de registrar y analizar cómo el autor se posiciona y dialoga con su propio discurso (ARD) y con el discurso de otro (RDA) tuve en cuenta lo propuesto por Authier-Revuz (2003).
- Para recuperar la información implícita, observé la sección “Introducción” y la sección “Conclusiones” o “Consideraciones finales”, prestando especial atención a las argumentaciones incompletas recuperando la Garantía, los Respaldos de argumentaciones y los supuestos de verdad que forman parte de la estructura de los enunciados. Para eso me basé en las categorías de Toulmin (2003) y de la Pragmadialéctica para el análisis de los razonamientos, también recurrí a lo propuesto por Gutiérrez (1997) con relación a la estructura argumentativa como la relación razón-conclusión entre enunciados en donde la presuposición es la proposición no explicitada, así como también a lo planteado por Ducrot (1984) con respecto a la nominalización como uno de los lugares para identificar los presupuestos en la estructura del enunciado.

- Para establecer los supuestos de verdad en la estructura de los enunciados tuve en cuenta el concepto de los “relativos” en tanto “traspositores” propuesta por Alarcos (1999), analizando en especial los elementos “que” y “como”.
- Para establecer aspectos relacionados con las prácticas disciplinares de cada licenciatura, observé, registré y analicé tipos de argumentos, implícitos, modalización y posicionamiento del autor, entre otros aspectos significativos.
- Con el propósito de establecer qué diferencias hay en la escritura argumentativa de las diferentes licenciaturas y a los efectos de identificar qué tipo de argumentos y de implícitos son más frecuentes, comparé las características de los movimientos argumentativos y la información implícita recuperada en las distintas monografías dentro de cada licenciatura.
- De acuerdo al ACD, para analizar las prácticas de escritura como prácticas discursivas institucionales, identifiqué elementos comunes a todas las licenciaturas a partir de la comparación de la forma y contenidos de los movimientos argumentativos.
- De acuerdo al ACD, para inferir el “orden social del discurso”, consideré los elementos comunes de las prácticas de escritura institucionales en tanto eventos discursivos que se producen en función de lo social que puede ser explicitado a partir del análisis de los implícitos comunes.
- A los efectos de situar las prácticas de escritura, consideré la información disponible de las encuestas a estudiantes y docentes realizadas por el proyecto de investigación al que he hecho referencia en el punto 1.5.2 del presente capítulo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Sujeto y lenguaje: *género discursivo, escritura situada*.

¿Cómo se demarca y de qué manera se explica la dimensión social del lenguaje? Volóshinov (2009), que considera al enunciado como una *estructura socioideológica*, diferencia cuatro tipos de *articulación vivencial* en el discurso. La que denomina *vivencia-yo* que tiende a perder la articulación ideológica (social) y de acuerdo al autor deja de ser una toma de conciencia para acercarse a una reacción fisiológica animal; la *vivencia-nosotros* que no es oscura y está orientada por la situación social articulándose de distintas maneras; la *vivencia de sí mismo* que es individualista pero orientada socialmente ya que incluso la seguridad individualista proviene del exterior y está basada en lo social-económico externo; y por último la *vivencia de sí mismo* tendiente al tipo *solitario* que también se apoya en un nosotros y que por ejemplo puede ser propia de los intelectuales. La articulación vivencial del discurso ajeno se percibe a partir de un *fondo aperceptivo* que puede presentarse bajo diferentes formas: como *estilo directo* despersonalizado, lineal y de transmisión; como *réplica y comentario* con aspectos de humor, ironía, amor, odio, fascinación o desdén; o *transfiriendo la forma discursiva dominante al discurso ajeno* que de esta forma se hace más fuerte y más activo que el contexto autorial.

Por otro lado, en el *discurso indirecto* el posicionamiento del sujeto discursivo toma formas explícitas, fuertemente marcadas. En este sentido Volóshinov (2009) sostiene que ese posicionamiento no puede introducirse sin mediación, diferenciando tres formas de discurso indirecto: la *analítico temática* a través de la que se transmite exactamente la composición temática conservando la distancia, esta modalidad es propia del discurso científico, filosófico y político; la modalidad *analítico discursiva* a través de la que se desintegra el enunciado ajeno a través de lo estilístico y verbal creando efectos en la transmisión; y la modalidad *impresionista* que se ubica a medio camino de las anteriores.

Por último caracteriza al discurso *cuasi directo* que evidencia el encuentro de un enunciado con otro en la interacción discursiva (diálogo) mediatizada literaria. Este tipo de discurso es una forma de *dar voz*, es decir, de un reconocimiento del otro al recoger la interacción sociodiscursiva y presenta la ambivalencia propia del signo ideológico, es decir, una valoración interna y unos sentidos potenciales que resultarán de los procesos dialécticos. El discurso *cuasi directo* conserva voces diferentes orientadas de manera distinta y se expresa a través de al menos dos enunciados en diálogo en activa interacción y valoración que pueden, al mismo tiempo, ser actualizadas por parte de un tercero.

A partir del horizonte de análisis que abre la perspectiva de Volóshinov, se hace fundamental plantear desde el inicio de estas reflexiones en torno al *Marco teórico* que, para el análisis de la dimensión social del discurso de los autores de las monografías, interesa evidenciar la heterogeneidad discursiva en tanto los autores dialogan con otras voces para desarrollar sus perspectivas teóricas. Por esto, es pertinente señalar algunas cuestiones referidas al problema del significado y de la comprensión cuando se construye el sentido en función de un determinado contexto, en este caso, el contexto de producción de la escritura académica. Respecto a la comprensión y al contexto, Volóshinov (2009) sostiene lo siguiente:

[...] la tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad pero no al reconocimiento de su identidad. (Volóshinov, 2009: 109)

De esta manera, diferencia los conceptos de “signo” (ideológico) y “señal”, y afirma que en tanto una señal se reproduce, un signo ideológico se comprende. La señal es un *medio técnico*, es siempre idéntica a sí misma, no *refracta ni refleja* porque es abstracta, no se entiende en contexto y no cambia, sólo indica. El signo ideológico, por el contrario, se comprende en discurso, en contexto y en la interacción social, cultural e ideológica. Por eso afirma que:

La palabra está orientada hacia un interlocutor, hacia la condición de éste [...] Un interlocutor abstracto, esto es, un hombre en sí, no puede existir; con éste, en efecto, no tendríamos ningún lenguaje común en sentido literal ni figurado. (Volóshinov, 2009: 136)

Por otra parte, cuando refiere al *sentido del enunciado*, plantea que para algunos tiene que ver con el origen, con su constitución o su punto de partida, y que para otros es la voz interior del hablante, es decir, su subjetividad. Sin embargo, sostiene que, incluso cuando no existe interlocutor en un sentido estricto, el enunciado siempre está orientado a alguien, a que otro lo atienda y que en última instancia lo comprenda. En función de esto afirma que:

[...] Esto sucede porque [el enunciado] se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. (Volóshinov, 2009: 136)

El autor pone a la interacción y a la vida social en el centro de la reflexión, y en esos términos considera y analiza el enunciado y la enunciación. Lo real es lo social y el enunciado es real en tanto pertenece a la esfera de lo social, cualquier otra explicación es, en última instancia, abstracta. La palabra es producto de la interacción y es la que construye “*el yo*” y “*el otro*”. Desde esta perspectiva la interacción lingüística (dialéctica, de acuerdo al autor) produce el enunciado como resultado. Es decir, a partir de la interacción, las identidades se construyen a través del diálogo de las distintas voces discursivas estructuradas en una relación que es de oposición.

Volóshinov (2009) denomina “tema” al *sentido único* del enunciado, a lo que de individual tiene el enunciado, a aquello que hace que el enunciado sea irrepetible, y sostiene:

Junto al tema, entendemos por significado todos los aspectos repetibles e idénticos a sí mismos en todas las repeticiones del enunciado. Desde luego, se trata de aspectos abstractos: en forma convencionalmente aislada no tienen una existencia concreta y autónoma, pero al mismo tiempo representan una parte inseparable y necesaria del enunciado. El tema de un enunciado es, en realidad, indivisible. La significación del enunciado, por el contrario, se desintegra en una serie de significados de los elementos lingüísticos que lo conforman. [...] La multiplicidad de significaciones es la cualidad constitutiva de la palabra. (Volóshinov, 2009: 160 – 162)

Finalmente, con respecto al sentido del enunciado-enunciación en relación a la comunicación y al contexto, considero pertinente presentar con precisión el concepto “género discursivo” tal como lo define Bajtín (2003):

[...] Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (Bajtín, 2003: 248)

De acuerdo a esta perspectiva, los estilos en el uso del lenguaje no son individuales ni subjetivos sino que son generales o genéricos y se inscriben en una “esfera de actividad” que es social. Cada esfera de actividad produce sus propios “géneros discursivos” que, inscritos en situaciones materiales e históricas concretas, desarrollan diferentes estilos. El discurso se organiza en función de otros discursos en circulación. En función de esto, la unidad de comunicación es demarcada de la siguiente manera:

El discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma. Por más variados que sean los enunciados según su extensión, contenido, composición, todos poseen, en tanto que son unidades de la comunicación discursiva, unos rasgos estructurales comunes, y, ante todo, tienen fronteras muy bien definidas. [...] Las fronteras de cada enunciado como unidad de la comunicación discursiva se determinan por el cambio de los sujetos discursivos, es decir, por la alternación de los hablantes. (Bajtín, 2003: 260)

Considerando, entonces, el concepto “género discursivo”, es posible hablar de “significados situados” y de “escritura situada”, es decir, no hay lectura y escritura en general sino una escritura que se produce en contexto.

En este sentido Gee (1996) plantea el concepto de *significados situados* y lo justifica de la siguiente manera:

Los nombres de los géneros –al igual que la palabra *luz*- poseen una generalidad espuria. No operamos (efectivamente) al nivel general de *informe, explicación, argumentación, ensayo, narrativa*, etc. Por el contrario, operamos al “siguiente nivel inferior”, por decirlo así (un nivel al cual no tenemos etiquetas simples). Por ejemplo, en ciertos ámbitos académicos, cosas como una *reseña de un ensayo, un trabajo teórico, un artículo de revista basado en investigación, un panorama de la literatura (una reseña)* son significados situados de etiquetas de género. (Gee, 1996: 5)

En la escritura se opera en un nivel que se sitúa en un lugar intermedio entre “etiquetas más generales” e “instanciaciones de escritura concretas”. Es decir, los

géneros operan en función del contexto y en ese lugar intermedio se encuentra el *sujeto discursivo*.

Por su parte, desde la filosofía, Davidson (2001) se interesa por la lengua desde un punto de vista lógico pero también a partir de una perspectiva pragmática y social. El abordaje que realiza de la lengua y del lenguaje es el mismo que puede realizar con otro objeto abstracto, su preocupación tiene que ver con el problema de *la comprensión del habla de los demás o con aprender a hacernos comprender por los demás*. Su interés por los fenómenos lingüísticos se relaciona con la necesidad humana de querer entender las preferencias de otros y querer que otros entiendan las propias. Considera que *el lenguaje es necesariamente un asunto social* que se centrará en la segunda persona, no la gramatical, sino en la *auténtica segunda persona*, y dice auténtica para no decir *real*, ya que *real* es justamente lo que indaga en su ensayo. ¿Cómo resuelve, entonces, el problema de la objetividad, es decir, el problema del mundo que se comparte en la interacción lingüística? Para Davidson (2003) lo que hace objetivo –verdadero desde el punto de vista intersubjetivo- aquello de lo que habla quien habla, es la localización de estímulos y respuestas en un espacio y tiempos compartidos. En este sentido, sostiene lo siguiente:

En contraste, el argumento que he esbozado no requiere (aunque por supuesto que permite) una rutina compartida, sino que depende de la interacción de al menos dos hablantes-intérpretes, puesto que si estoy en lo cierto, sin interacción con una segunda persona no habría manera de decir de qué está hablando el hablante o en qué está pensando y no habría base para afirmar que podría ubicar objetos en un espacio y tiempo objetivos. Todas estas consideraciones no se aplican solamente al lenguaje, sino que se aplican igualmente al pensamiento en general. La creencia, la intención y las otras actitudes proposicionales son todas sociales en el sentido de que son estados en que una criatura no puede estar sin tener el concepto de verdad intersubjetiva, y éste es un concepto que no se puede tener sin compartir y saber que uno comparte con alguien más un mundo y una manera de pensar acerca del mismo. (Davidson, 2003: 174-175)

De esta manera, en el campo de la filosofía del lenguaje, también se considera que la interacción y una rutina compartida que se dan en un contexto son constitutivas del significado.

Entonces, ¿cómo identificar al autor en medio de la heterogeneidad discursiva?

Para dar respuesta a esta pregunta, es necesario considerar algunos conceptos referidos a los procesos de individuación o individualización del individuo en tanto sujeto. Estos procesos han sido descritos como generados y producidos en términos de oposición de identidades. El *yo* se constituye como identidad en oposición a un *tú* y a una tercera posición que es un *él* o *aquello de lo que se habla* o a lo que se hace referencia. Estas relaciones se manifiestan en el discurso en forma dinámica, y en este sentido, Benveniste (1985) sostiene lo siguiente:

Todo hombre se plantea en su individualidad en tanto que *yo* en relación con *tú* y *él*. Este comportamiento será juzgado “instintivo”; nos parece reflejar en realidad una estructura de oposiciones lingüísticas inherente al discurso. El que habla se refiere siempre por el mismo indicador *yo* a sí mismo que habla. Ahora bien, este acto de discurso que enuncia *yo* aparecerá, cuanta vez se reproduzca, como el mismo acto para el que lo oiga, pero para aquel que lo enuncie es cada vez un acto nuevo, así fuera repetido mil veces, pues opera en cada ocasión la inserción del locutor en un momento nuevo del tiempo y en una textura diferente de circunstancias y de discurso. Así, en toda lengua y en todo momento, el que habla se apropia el *yo*, ese *yo* que, en el inventario de las formas de la lengua, no es sino un dato léxico como cualquier otro, pero que, puesto en acción por el discurso, inserta en él la presencia de la persona sin la cual no hay lenguaje posible. No bien el pronombre *yo* aparece en un enunciado donde evoca —explícitamente o no— el pronombre *tú* para oponerse en conjunto a *él*, se instaura una vez más una experiencia humana y revela el instrumento lingüístico que la funda. (Benveniste, 1999: 70-71)

El habla refiere a un *yo* que se define en función y se relaciona con un *tú* a través de un *él*, -en sus efectos *aquello* de lo que se habla- y esto hace a la heterogeneidad y complejidad discursiva y consecuentemente a un análisis que forzosamente tendrá que contemplar la dinámica de estas relaciones y procesos. Por eso, referir al mundo y referir al lenguaje son dos características de la comunicación humana que se desarrollan siempre a través de la interacción y de la *segunda persona*.

Por su parte, con relación al lenguaje y al problema del *sujeto discursivo*, Authier-Revuz (2003) entiende *lenguaje* en tanto *metalenguaje* en el que es posible evidenciar al *sujeto discursivo*. En este sentido, distingue el *metalenguaje lógico* y el *metalenguaje natural* o *reflexividad del lenguaje natural* en el que encuentra: el *discurso metalingüístico sobre la lengua* y el *discurso sobre discurso*, es decir,

sobre un discurso que se está realizando tanto como *autorrepresentación del decir* (ARD) o sobre un *discurso ajeno* (RDA Representación Del Discurso Ajeno, *Autre*). En el campo de la RDA hay una doble contextualización: uno de los contextos es el de un acontecimiento ya finalizado del que pueden tenerse representaciones, y el otro contexto es el de un acontecimiento nuevo que es inagotable en su representación. En tanto haya variación de persona o de tiempo, nos encontramos ante la RDA: si en la ARD hay un solo acto de enunciación (por ejemplo “Yo pensé, debo decirlo, que estaba mal” y puede haber incluso dos tiempos “Se comportó, debo decirlo, con gran inteligencia”) en la RDA hay dos actos de enunciación y dos tiempos (como se evidencia en el ejemplo que sigue “Las palabras del alcalde significan que va a renunciar”).

Con relación a la *paráfrasis*, Authier-Revuz (2003) la presenta como una operación de producción de significado lingüístico (paráfrasis lingüística) o de sentido discursivo (paráfrasis discursiva), ambas de carácter transversal a la reflexividad metalingüística.

La *heterogeneidad discursiva* puede categorizarse como *imagen del discurso ajeno* que se construye con *paráfrasis* o por *mostración* de palabras.

Si es por *paráfrasis* puede darse como:

- Una *Predicación sobre el discurso ajeno*, o zona del DI (Discurso Indirecto) en sentido amplio, totalmente interpretativo. Como se muestra en el ejemplo “Juan anunció su retorno”, *lo uno* habla de *lo ajeno*, la sintaxis es una y es la del *decir propio*.
- Una *Modalización del decir por el discurso ajeno*, en una *zona de modalización del decir como discurso segundo*. Como se muestra en el ejemplo “Según él, las estadísticas mienten”, se habla de un objeto según otro discurso cuya imagen pasa por la paráfrasis discursiva, es una *modalización del decir [propio] como discurso segundo*, MDS (Modalización del Discurso Segundo). *Lo uno* habla de *lo ajeno* pero mostrándolo como ajeno en una

linealidad que queda cortada desde el punto de vista semiótico, sintáctico y enunciativo en este caso, el *decir de uno* muestra *lo ajeno*.

En el caso de la *imagen del discurso ajeno* construida con *mostración* de palabras, esta puede darse como:

- Una *Predicación* sobre el discurso ajeno en una zona que es del DD (Discurso Directo), en general. Como se muestra en el ejemplo “Respuesta del ministro: esperemos las elecciones”, hay *mostración* del mensaje del *discurso otro*, es una *zona heterogénea* en el plano semiótico y en el plano enunciativo. En sentido amplio es DD en el que se produce variación sintáctica. *Lo uno* habla según *lo ajeno*, *lo ajeno* no es lo que habla sino lo que interfiere y altera el *decir de uno*.
- Una *Modalización del decir* por el *discurso ajeno* en una *zona de Modalización Autónmica como Discurso Segundo o Modalización Autónmica de Préstamo*. En el ejemplo “Le arrastraba el ala, como hubiera dicho mi abuela”, se habla de un objeto cualquiera según *otro discurso* cuya imagen pasa por la *mostración* de sus palabras. En esta zona se producen una variedad de formas sintácticas y léxicas. En este caso, se manifiesta una zona de “bivocalidad” en la que *lo uno* se mezcla con *lo ajeno* alterando la cohesión de la unidad enunciativa.

Authier-Revuz (2003: 25) presenta de manera integrada las formas de la heterogeneidad discursiva a través del siguiente cuadro:

	Predicación sobre el discurso ajeno	Modalización del decir por el discurso ajeno
Imagen del discurso ajeno construida por paráfrasis (descripción)	Zona del discurso indirecto (en sentido amplio) Ej.: <i>Anunció su retorno</i>	Zona de la modalización del decir como discurso segundo Ej.: <i>Según él, las estadísticas mienten</i>
Imagen del discurso ajeno construida con	Zona del discurso directo	Zona de la modalización

mostración de palabras	Ej.: <i>Respuesta del ministro: “esperemos las elecciones”</i>	autonómica como discurso segundo o modalización autonómica de préstamo. Ej.: <i>Le arrastraba el ala como hubiera dicho mi abuela</i>
------------------------	--	--

En síntesis, Authier-Revuz (2003) sostiene que las formas de expresar el discurso ajeno se manifiestan a través de la *paráfrasis*, que es la zona que denomina de DI que puede estar modalizado, y a través de la *mostración*, que es la zona del DD con posibilidad de *modalización autonómica*. Estos aspectos interesan al momento de analizar la heterogeneidad de la escritura argumentativa, es decir, son dimensiones que permiten evidenciar la posición del autor y su subjetividad, en tanto permiten analizar la *representación del decir de otro* (RDA) como la *autorrepresentación del decir* (ARD). Considera que la RDA constituye una “vertiente del metadiscurso” cercana a la ARD e inscrita en el metalenguaje natural, por lo que son constitutivas de la reflexividad del lenguaje humano. La capacidad de referir al lenguaje, y no solo de referir al mundo, está ligada a la dinámica de la subjetividad en tanto es la propiedad que le permite al ser humano tomar distancia del propio lenguaje y con ello, tomar distancia de sí mismo. Para Authier-Revuz, un análisis del discurso que observe estos procesos debe anclarse, necesariamente, en los recursos lingüísticos de una lengua.

2.2 El Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Una forma adecuada de abordar la investigación de la escritura situada es la perspectiva que abre el ACD. Para hacerlo, integré el desarrollo de las líneas teóricas desarrolladas por Van Dijk y por Fairclough.

En primer lugar, es importante ver cómo Van Dijk (2012) conceptualiza *discurso*:

[...] cualquier forma de uso del lenguaje manifestada en textos (escritos) o interacciones (habladas) en un sentido semiótico amplio. Esto incluye estructuras visuales, como el diseño, tipo de letras y fotografías para textos escritos o

impresos, y los gestos corporales y faciales, y otros signos semióticos en el caso de la interacción hablada. Este concepto de discurso puede incluir combinaciones de sonidos en muchos discursos híbridos multimedia, por ejemplo, en las películas, la televisión, celulares, internet y otros canales y medios de comunicación. (Van Dijk, 2012: 178-179)

Al mismo tiempo, cuando considera la relación discurso-sociedad, muestra que esta relación ha sido explicada de diversas formas. En forma determinista, se ha considerado que las estructuras sociales determinan el discurso y a la inversa, que el discurso incide en la estructura y el cambio social. En cambio, se propone la existencia de una interfaz sociocognitiva entre ambas dimensiones que se caracteriza como sigue:

[...] las estructuras sociales o situacionales sólo pueden afectar el discurso a través de la mediación o interfaz de las representaciones mentales de los usuarios del lenguaje. (Van Dijk, 2012: 178-179)

Esta interfaz es propuesta como un modelo contextual que no es objetivo ni previo a la interacción o a la práctica discursiva, por el contrario, se la considera constitutiva de la práctica y es del orden de la representación lo que hace que los usuarios del lenguaje interpreten la misma situación de comunicación de manera diferente y hablen de manera distinta a pesar de compartir una misma situación social. La relación entre lo social y el sujeto es *(inter)subjetiva e interpretativa*:

Una explicación más detallada de las relaciones entre la sociedad y las situaciones sociales, por una parte, y de la variación discursiva, por otra, debería presuponer siempre que la fuerza “modificadora” fundamental no está en la sociedad o en la estructura social misma, sino que en las representaciones o construcciones de los miembros sociales de esta estructura social o de las situaciones sociales. (Van Dijk, 2012: 183)

Estas consideraciones acerca de la realización del discurso a partir de una interfaz, interesan a la hora de analizar la posición del sujeto que produce un discurso entendido como práctica social. La posición del sujeto puede considerarse, entonces, en función de lo que Van Dijk denomina “modelos mentales” que son únicos y subjetivos ya que los usuarios interpretan y construyen los eventos comunicativos de manera diferente incorporando elementos de la experiencia personal. Pero esto sucede en función del contexto situacional o de la situación

social. De esta forma, Van Dijk sostiene que en el marco de la teoría de los modelos mentales surge la teoría de los contextos y define que:

[...] los contextos son una clase especial de modelo mental de la experiencia cotidiana [...] la única característica distintiva de los modelos contextuales es que representan la comunicación o interacción verbal. Y, de la misma manera en que los modelos más generales de la experiencia o interacción organizan el modo en que adaptamos nuestras acciones a la situación o ambiente social, los modelos contextuales organizan las formas en que nuestro discurso es estructurado y adaptado estratégicamente a toda la situación comunicativa. (Van Dijk, 2012: 117)

Por su parte, y desde un posicionamiento inscrito en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), Fairclough (2008) entiende el discurso como *práctica discursiva* ya que define *discurso* en tanto “uso”. En este sentido, sostiene que la práctica discursiva establece la mediación entre el texto y la práctica social, por lo tanto, el discurso debe ser investigado desde una teoría social en tanto conforma la práctica social.

Desde esta perspectiva, el sujeto usa el lenguaje como un modo de acción y de configuración de lo social al tiempo que ese lenguaje está siendo configurado por lo social. Como tal, las prácticas discursivas están situadas histórica y culturalmente. Para analizarlas en toda su complejidad, Fairclough (2008) sostiene que es adecuado considerar los niveles fonológico, gramatical, lexical, así como también la distribución de turnos en el habla, la argumentación y niveles incluso más genéricos. Ahora bien, ¿cuáles son las categorías sociales relevantes a tener en cuenta en el análisis crítico del discurso? El autor no realiza de antemano un corte entre lo relevante y lo no relevante. En una misma situación social puede haber una práctica discursiva dominante, estandarizada y otras prácticas dominadas o alternativas más o menos invisibilizadas. Por esta razón, las categorías de *poder* e *ideología* son las que pueden dar sentido al análisis permitiendo explicar estos procesos haciendo visible, incluso, las *relaciones de poder*. De esta manera, evidenciar las relaciones de poder a partir del análisis de la ideología para generar mecanismos de resistencia, agenciamiento y

transformación incluso a través del lenguaje, conforman algunos de los objetivos de la teoría crítica.

En esta medida, cuando relaciona discurso y poder, sostiene que las formas más o menos creativas o más o menos convencionales se producen en función de una relación que caracteriza de la siguiente manera:

[...] el uso lingüístico es constitutivo, tanto de manera convencional y socialmente reproductiva como de manera creativa, socialmente transformadora, y el énfasis en una u otra modalidad constitutiva depende de las circunstancias sociales de cada caso particular (es decir, si se genera en el interior de relaciones de poder relativamente estables y rígidas, o relativamente flexibles y abiertas). (Fairclough, 2008: 173)

Con respecto al marco analítico, considera que explorar eventos discursivos complejos particulares implica tener en cuenta tres dimensiones para el análisis: la textualidad, la práctica discursiva entendida como producción e interpretación, y la práctica social. Estas constituyen tres formas complementarias de leer un evento social y son explicadas por Fairclough (1995) como sigue:

Para el análisis del texto debe tenerse en cuenta la relación forma-contenido a partir de la consideración de los significados ideacionales, interpersonales y textuales que se corresponden con los siguientes dominios: en primer lugar, con la representación, la significación del mundo y la experiencia, en segundo lugar, con la constitución de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales, y por último, con la diferencia y la distribución entre información dada e información nueva. Este análisis está ligado a la forma de los textos e incluye la consideración de la fuerza de las emisiones, lo que abre una zona de observación que se encuentra entre el análisis del texto y la práctica discursiva.

Para el análisis de la práctica discursiva se consideran aspectos sociocognitivos de producción e interpretación en función de lo socioinstitucional. Se incluye, entonces, la relación entre el evento discursivo y el orden del discurso, lo que permite evidenciar fenómenos tales como la interdiscursividad entendida como heterogeneidad y como diálogo con el pasado e incluso con el presente.

Para el análisis del evento discursivo en tanto práctica social es necesario tener en cuenta el contexto en el que se produce el evento, es decir, lo institucional, lo social más general y el nivel cultural.

Estas formas de leer un evento social contribuyen a efectivizar un “análisis multifuncional”:

Un enfoque multifuncional del texto es, en consecuencia, esencial. Sigo a la lingüística sistémica (Halliday 1987) cuando considero que el lenguaje siempre funciona en el texto simultáneamente de forma ideacional en la representación de la experiencia y del mundo, de forma interpersonal en la constitución de la interacción social entre los participantes del discurso, y de forma textual en la unión de las partes del texto en un todo coherente (precisamente un texto) y en la unión de los textos con los contextos situacionales (e.g.) a través de la deixis situacional. (Fairclough, 1995: 11)²

Al mismo tiempo, en la distinción que realiza el autor de las etapas del análisis del discurso considera lo “intertextual” o la circulación del discurso teniendo en cuenta la producción, la distribución y el consumo del texto. Por esta razón, en el análisis de la escritura como práctica situada interesa incluir el análisis intertextual ya que ubica al texto dentro de la circulación discursiva y por lo tanto dentro de lo social. Esto hace que los textos puedan ser vistos como sistemas de creencias y conocimiento, como constitutivos de los sujetos sociales entendidos como identidades y como lugar de expresión de las relaciones sociales. Analizarlos desde esta perspectiva, permite evidenciar estas dimensiones y estos procesos.

Así mismo, se sostiene que si bien es posible entender *discurso* como *uso lingüístico*, el análisis puede ser ampliado a otras prácticas semióticas tales como la fotografía o la comunicación no verbal, por lo que establece la distinción de los distintos niveles del análisis:

Mi postura es que el “discurso” es el uso del lenguaje en tanto una forma de práctica social, y que el análisis del discurso es el análisis de cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales. Dicho análisis requiere atención por la forma, estructura y organización textuales en todos los niveles: nivel

² La versión traducida, como figura en las Referencias Bibliográficas, corresponde a Navarro, F. S/F

fonológico, nivel gramatical, nivel lexical (vocabulario), y niveles superiores de la organización textual en términos de sistemas de intercambio (distribución de turnos de habla), estructuras de argumentación, y estructuras genéricas (tipo de actividad). (Fairclough, 1995: 13)

Tanto quienes producen los textos, como sus intérpretes, lo hacen a partir de los recursos sociales de que disponen, que Fairclough describe de la siguiente manera:

Las prácticas discursivas, los órdenes del discurso, y el análisis intertextual poseen un rol mediador crucial en este marco: median en la relación entre, por un lado, los textos, y, por el otro, (las partes no textuales de) la sociedad y la cultura. Lo que quiero decir es que: a) el orden del discurso es el orden social en su faceta discursiva –o la marca histórica de las prácticas socioculturales sobre el discurso; b) cualquier evento discursivo se posiciona necesariamente en relación con sus antecedentes históricos, reproduciéndolos o transformándolos de forma selectiva; c) la especificidad de la práctica sociocultural particular de la cual forma parte un evento discursivo se manifiesta primero en cómo el evento discursivo utiliza y trabaja sobre el orden del discurso, el cual, a su vez, se manifiesta en propiedades textuales, de forma tal que la unión de la práctica textual y sociocultural es mediada por la práctica discursiva. Como se deduce de esta formulación, la práctica discursiva asegura un lugar de importancia para la historicidad de los eventos discursivos al mostrar tanto su continuidad con el pasado (su dependencia de órdenes del discurso dados) como su participación en el desenvolvimiento histórico (su transformación de los órdenes del discurso). (Fairclough, 1995: 13)

Para el ACD, Fairclough adapta el concepto *orden del discurso* de Foucault quien considera que los procedimientos de control y delimitación del discurso son de diversa índole. Una de las formas de control y delimitación se produce a partir de los discursos que circulan clasificando, ordenando y distribuyendo.

Estos mecanismos de clasificación, ordenación y distribución terminan nivelando el discurso, incluso, el discurso científico. A partir de esta idea, Fairclough designa como *orden del discurso* al “conjunto ordenado de prácticas discursivas” que se producen en un dominio o institución social particular. Se inscriben en el orden del discurso la conferencia, el seminario, la monografía, entre otros, por lo que el orden del discurso puede investigarse desde el punto de vista de su producción, su consumo y su distribución. En este sentido considera lo siguiente:

He adaptado el concepto de orden del discurso de Foucault (1981) para referirme al conjunto ordenado de prácticas discursivas asociadas con un dominio o

institución social particular (e.g. la conferencia, el seminario, la orientación, y la conversación informal, dentro de una institución académica), y los límites y relaciones entre ellas. Las prácticas discursivas pueden estar demarcadas de forma relativamente fuerte o débil –los límites pueden ser rígidos o permeables, y las prácticas discursivas pueden entrar en varios tipos de relaciones. Pueden entrar en el tipo de relaciones de complementariedad asumidas por las teorías de lo apropiado [...] de forma tal que prácticas discursivas diferentes sean usadas en situaciones sociales diferentes, pero pueden también ser alternativas dentro de la misma situación social, o pueden estar en relación de oposición. Aparte de los órdenes del discurso locales de dominios sociales particulares, es útil referirse al orden social del discurso para trazar las relaciones y límites entre los órdenes del discurso locales (e.g. entre los órdenes del discurso del aula, del grupo de amigos, y de la familia). Los límites entre y dentro de los órdenes del discurso están constantemente modificándose, y el cambio en los órdenes del discurso es, de hecho, parte del cambio sociocultural. (Fairclough 1995: 23-24)

Dado que un texto se produce y se ubica en algún lugar entre la creación y la repetición de estructuras y contenidos, los datos surgidos de la observación de este lugar brindan información de las prácticas discursivas de las instituciones, de las prácticas socioculturales, de la interacción y de la circulación. El análisis de los textos debe hacerse en tanto se los considere “prácticas de producción textual” que se producen en el marco de instituciones y a partir de los recursos sociales y culturales disponibles.

Al mismo tiempo, dado que la interpretación de textos es dialéctica, plantea la necesidad del desarrollo de una nueva teoría del lenguaje que genere alguna teoría gramatical que posibilite la integración de estas dimensiones. En este sentido, Fairclough (1995) considera que se presentan dificultades para distinguir conceptos que refieren a los distintos niveles del análisis y que esto tiene que ver con ciertas dificultades en la abstracción. Por eso señala que se evidencian problemas para distinguir los textos tanto en su producción como en su interpretación. Además, en un nivel más abstracto, afirma que no resulta sencillo distinguir género y discurso dado que los textos siempre actualizan una mezcla compleja de géneros. Sostiene que el género es una manera “socialmente avalada de usar el lenguaje” que se vincula con alguna actividad social particular, y distingue: el “campo”, como aquello a lo que refieren las prácticas sociales; la “voz”, como la voz de los participantes; el “estilo”, como el resultado de las

relaciones entre quienes participan y el “modo”, como la forma de estructuración discursiva relacionada al contexto.

Sin embargo, propone hablar de “discurso”, en lugar de “campo” mientras que define *discurso* y *género* de la siguiente manera:

En lugar de usar “campo”, podemos hablar de “discurso”; un discurso es una manera de entender un dominio particular de una práctica social desde una perspectiva particular; un género puede utilizar de forma predecible un rango particular de discursos, aunque un discurso dado puede ser utilizado en varios géneros. (Fairclough, 1995: 27)

Mientras que un tipo textual está situado históricamente, un género es más abstracto y el texto lo actualiza. Esta distinción entre niveles de abstracción es necesaria para comprender lo que para Fairclough es una visión esquemática de los géneros, que resulta válida, en tanto se demarquen con precisión los distintos niveles de abstracción en los que el discurso se mueve y mientras se distingan los niveles que van desde la convención a la acción situada. De esta manera, Fairclough (2008) establece las siguientes categorías:

- *Discurso* es un concepto abstracto y refiere al uso lingüístico en tanto práctica
- *Evento discursivo* es la instancia de uso lingüístico, como texto, como práctica discursiva y social. Es mensurable, es una “categoría que designa modos particulares de la vida social tales como discursos políticos que representan problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, exclusión social, de diferentes modos.
- *Texto* es la lengua hablada o escrita que se ha producido en un evento discursivo, es la dimensión semiótica, el conjunto de documentos.
- *Práctica discursiva* es la producción, distribución y consumo de un texto. Es práctica social, entendida como categoría mediadora forma más o menos estable de la actividad social, articuladas entre sí para constituir campos sociales, instituciones y organizaciones.
- *Interdiscursividad* es la constitución de un texto a partir de discursos y géneros.

- *Discurso* (como sustantivo contable) es el modo de dar significado a la experiencia desde una perspectiva en particular.
- *Género* es el uso lingüístico asociado a una actividad social particular.
- *Orden del discurso* constituye la totalidad de las prácticas discursivas de una institución, y las relaciones que se establecen entre ellas.

Entiende *discurso* no como una constante transhistórica sino como una variable histórica y presenta una perspectiva del ACD a partir de una teoría del discurso *dialéctico-relacional* desde la que propone:

[...] una metodología orientada a construir objetos de investigación a través de teorizar temas de investigación en diálogo con otras áreas de la teoría e investigación social, y seleccionando métodos que son en parte inherentes a esta versión de ACD y en parte dependientes del particular objeto de investigación. (Fairclough, 2005: 17)

Los objetos de investigación ofrecen temas a investigar y muestran orientaciones culturales para el abordaje de problemas, contribuyen a destacar, por ejemplo, cuestiones de semiosis en relación con el poder y con estructuras sociales.

Finalmente, Fairclough (2005) distingue diversos tipos de crítica, la *ideológica*, que evidencia las relaciones de poder; la *retórica*, que muestra los mecanismos de persuasión para convencer; y la *estratégica*, que permite vincular la semiosis con estrategias seguidas por grupos de agentes sociales que intentan cambiar las sociedades hacia determinadas direcciones.

2.3 La argumentación y la información implícita

En el análisis de la argumentación interesa abordar su desarrollo, su base lógica, la información explícita y la implícita. Para trabajar estas dimensiones, consideré las líneas teóricas que paso a desarrollar en este apartado.

En primer lugar, entendí importante tener en cuenta lo planteado por Toulmin (2003) quien sostiene que desde Aristóteles se ha caracterizado la estructura de los argumentos a partir del siguiente esquema: premisa menor, premisa mayor, *por tanto*, conclusión. Si bien reconoce el valor y las ventajas de la simplicidad de este

modelo de análisis, sostiene que estas categorías son insuficientes y que pueden dar lugar a interpretaciones equivocadas. Esto lo hace adoptar un esquema analítico más complejo para la evaluación racional de la argumentación.

El autor propone que, dada una afirmación realizada y en caso de que sea puesta en duda, quien argumenta necesita disponer de Datos que apoyen esa afirmación para sostener la Conclusión que se quiere establecer. En un debate o en la interacción, se le puede solicitar al que argumenta que fundamente cómo es que ha llegado de los Datos a la Conclusión, cómo los ha unido o cómo ha dado este paso. Respecto a esto, el autor sostiene que no es necesario aportar más Datos que aquellos de los que ya se dispone, sino que, por el contrario, es preciso establecer hipótesis de carácter general que funcionen como puente entre los Datos (D) y la Conclusión (C). De esta manera, establece lo siguiente:

Denominaré a las proposiciones de este tipo garantías (G), para distinguirlas tanto de las conclusiones como de los datos. [...] ¿Quedará siempre claro cuándo el que pone en duda un aserto está pidiendo que su oponente le ofrezca los datos o la garantía que legitima el paso dado? [...] La naturaleza de tal distinción se manifiesta al contrastar las dos oraciones siguientes: <Siempre que A, se ha hallado que B > y <Siempre que A, *puede entenderse* que B>. (Toulmin 2003:134-135)

Dado que las Garantías (G) son hipótesis de carácter general, legitiman la validez de todos los argumentos del mismo tipo, incluso, más allá del campo del derecho, en cualquier campo de la argumentación es necesario contar con *garantías generales*. Al mismo tiempo, sostiene que la fuerza de la Garantía no siempre es la misma ya que en ocasiones la Garantía permite afirmar la conclusión en forma necesaria y en otras, en forma provisional o probable. Estas diferencias se explicitan a través de los Modalizadores (M) de Conclusión tales como cuantificadores o expresiones adverbiales, por ejemplo. De esta forma, complejiza el análisis tal y como sigue a continuación:

Si pretendemos considerar también esas características para dar cuenta de los argumentos, el esquema propuesto para describir la estructura de los argumentos se hará más complejo. Los calificativos o matizadores modales (M) y las condiciones de excepción o de refutación (E) son distintos de los datos y de las garantías, por lo que habrá que otorgarles un lugar separado en nuestro esquema

[...] M y E son por su propia naturaleza distintos de G, ya que suponen un comentario implícito a la importancia de G para dar ese paso: los calificativos o matizadores (M) indican que la fuerza conferida por la garantía ha de dejarse a un lado, mientras que las condiciones de refutación (E) apuntan las circunstancias en que la autoridad general de la garantía ha de dejarse a un lado. (Toulmin 2003:134-135)

Sin embargo, el autor acepta que alguien puede poner en duda la aplicabilidad de la Garantía para un caso específico, o que puede cuestionar directamente su valor de verdad, esto puede darse porque la Garantía también se apoya en determinada información que le da legitimidad. A este tipo de información la denomina Respaldo (R).

Finalmente, para mostrar cómo se aplican estas categorías en un análisis, propone el siguiente ejemplo: Harry nació en Bermuda (D), por lo tanto, presuntamente (M) Harry es súbito británico (C), porque una persona nacida en Bermuda será generalmente súbdito británico (G) teniendo en cuenta las leyes provisionales legales (R), a menos que sus padres sean extranjeros (E). Es interesante tener en cuenta este modelo de análisis para determinar la estructura de los argumentos y para considerar que no siempre las Garantías y los Respaldos se hacen explícitos, es decir, a veces forman parte de la información implícita que el lector estará obligado a aceptar.

Por otra parte, desde la Pragmadiálctica, la argumentación es caracterizada a partir de una diferencia de opinión, o de un punto de vista que se es necesario defender. A partir de este concepto, el modelo sintetiza categorías de análisis de disciplinas tales como la lógica no formal, la retórica, elementos de la lingüística estructural y funcional, perspectivas del análisis del discurso y elementos de la pragmática, entre otros. Desde el Análisis Crítico del Discurso, Van Dijk (2012) refiere y concuerda con la Pragmadiálctica cuando considera que la argumentación cumple funciones persuasivas para que las personas extraigan conclusiones a partir de argumentos racionales aceptados en la interacción. Por esta razón afirma que para el análisis de la interacción deben considerarse los modelos mentales, las representaciones sociales y el conocimiento sociocultural

general. Al mismo tiempo, el análisis debe tener en cuenta las posiciones y relaciones de los participantes y el contexto ya que estos aspectos pueden evidenciar intenciones y creencias de los usuarios del lenguaje.

Desde la Pragmadialéctica, van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006) intentan superar la perspectiva de la lógica formal y el criterio de validez deductiva en el análisis de la argumentación ya que consideran que un enfoque de este tipo es limitado, por eso sostienen que:

En los últimos treinta años la teoría de la argumentación se ha convertido en un campo de estudio por derecho propio, con su propia infraestructura académica de revistas especializadas, serie de libros y otras instituciones académicas. Como la teoría de la argumentación se distingue por su carácter interdisciplinario, o al menos multidisciplinario, su progreso depende de las contribuciones de estudiosos provenientes de varias disciplinas, tales como la filosofía, la lógica, la retórica, la teoría de la comunicación, el análisis del discurso, la psicología, la sociología y el derecho. (van Eemeren y Grootendorst, 2002: 11)

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la retórica, sostienen que existen maniobras estratégicas que se usan a partir de lo que se dispone en el momento y en función de la audiencia. Consideran que el efecto de estas maniobras es persuasivo ya que funcionan para convencer. Afirman que el mecanismo base de la resolución de la disputa y del diálogo es la dialéctica y la reflexión en la interacción, de esta manera, e integrando perspectivas, definen la argumentación de la siguiente manera:

La argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. El desarrollo argumentativo significa que el hablante o el escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no acuerda. Tales debates argumentativos son el eje de la vida social. La argumentación es una actividad verbal que puede desempeñarse en forma oral o en forma escrita. Es también una actividad social: en el avance argumentativo, uno se dirige por definición hacia los otros. Además, es una actividad racional que se orienta a defender un punto de vista de modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable. [...] La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista. (van Eemeren et al., 2006: 17)

Por lo tanto, si bien integran aspectos lógicos y retóricos, explican la argumentación dentro de un desarrollo comunicativo y en el marco de la interacción, entendiendo que su propósito no es persuadir a un auditorio, sino que es convencer desde un punto de vista racional. Así es que encuentran en la argumentación una dimensión normativa que tiene que ver con el conjunto de normas de una discusión razonable, y una dimensión descriptiva en tanto reconoce determinadas técnicas y formas discursivas argumentativas de relativa estabilidad:

Asimismo, para el análisis de la argumentación es necesario, en primer lugar, identificar la diferencia de opinión que está en juego:

Una diferencia de opinión se manifiesta cuando el punto de vista de una parte se encuentra con la duda de la otra. Ésta es una diferencia de opinión elemental, que es única y no mixta. Si la otra parte no sólo duda sino que adopta un punto de vista opuesto, entonces la diferencia de opinión es mixta. Además, si se incluye más de una proposición, la diferencia de opinión es múltiple. (van Eemeren et al., 2006: 123)

van Eemeren et al. (2006), categorizan y describen la estructura de la argumentación afirmando que puede ser simple o compleja. Se está en presencia de una argumentación simple cuando está constituida por un único argumento con dos premisas, incluso en el caso de que una de ellas esté omitida. Por otro lado, la argumentación es compleja cuando se presenta a partir de más de un argumento. Estos argumentos pueden estar estructurados de manera múltiple con argumentos alternativos que no dependen uno del otro y que por lo tanto pueden mantenerse solos; de manera coordinada en la que varios argumentos se relacionan unos con otros; y de manera subordinada con argumentos que se apoyan unos a otros a medida que se va desarrollando la defensa. En este último caso, puede suceder que incluso se presente un punto de vista subordinado. Respecto al movimiento argumentativo, van Eemeren y Grootendorst (2002) plantean que la argumentación puede ser “regresiva” cuando se parte del punto de vista y se llega a las razones, “o progresiva” cuando partiendo de las razones se llega al punto de vista.

Con relación al contenido implícito en el discurso, consideran dos niveles en el análisis: el nivel pragmático y el nivel lógico. El primero implica la reconstrucción del acto de habla y el segundo tiene que ver con el razonamiento que subyace a la argumentación: de esta forma, el análisis lógico contribuye al análisis pragmático o se enmarca en él. A veces es fácil encontrar el contenido implícito de una argumentación, sobre todo cuando no es compleja, sin embargo, en la mayoría de los casos, y en el contexto del discurso, requiere de un esfuerzo analítico en el que no es suficiente recurrir a la lógica. En este sentido y con relación al contenido implícito en el discurso argumentativo, afirman que:

[...] el discurso argumentativo se debe analizar partiendo de la base de que el hablante observa el principio de la comunicación y que, en principio, desea respetar todas las reglas de la comunicación. Por lo tanto, el analista debe examinar si es posible complementar el argumento inválido de manera que llegue a ser válido. (van Eemeren y Grootendorst, 2002: 83)

En el nivel discursivo basta con poder reconstruir o recuperar el contenido implícito para que una argumentación sea válida. Al mismo tiempo, ante el problema de identificar lo implícito, sostienen que:

[...] se hace una distinción entre un “mínimo lógico” y un “óptimo pragmático”. El mínimo lógico es la premisa que consiste en una oración “si..., entonces...”, cuyo antecedente es la premisa explícita y cuyo consecuente es la conclusión del argumento explícito. El argumento válido que resulta de esta adición tiene la forma de un Modus Ponens. Así, el mínimo lógico consiste simplemente en conectar las piezas de información que ya estaban allí. [...] Pero, desde un punto de vista pragmático, esto no basta. Ya está claro, precisamente a partir del hecho de que presenta esta argumentación particular a favor de su punto de vista, que el hablante supone que esta conclusión se sigue de esta premisa. El mínimo lógico no aporta nada nuevo, y, por lo tanto, es superfluo. El óptimo pragmático es la premisa que vuelve válido el argumento. [...] En la mayoría de los casos, se trata de generalizar el mínimo lógico, haciéndolo tan informativo como sea posible sin adscribirle al hablante compromisos no garantizados y formulándolo de una manera coloquial que calce bien con el resto del discurso argumentativo. (van Eemeren y Grootendorst, 2002: 84-85)

Al mismo tiempo, consideran que desde el punto de vista pragmático, la presuposición es aquello que los interlocutores aceptan como verdadero y legítimo porque ya ha sido dado. Los interlocutores están obligados a aceptar ese contenido para que el diálogo sea posible porque esta información ha sido probada y

aceptada en otro lugar, incluso por otros. Esta información puede no ser explícita, aunque puede hacerse explícita pero con un valor de verdad o de legitimidad tácito sobre el que no se admite discusión.

Para identificar lo implícito desde el punto de vista pragmático, sostienen que es determinante tener en cuenta el contexto de tal forma de no atribuir mayor o menor información al hablante. Es decir, es el contexto de la interacción el que permite completar aquello que no se dice de manera explícita, o aquello que se acepta sin lugar a discusión en el contexto de la argumentación. Sin considerar el contexto se le puede atribuir al hablante mayor o menor información dando lugar, por ejemplo, a la sobreinterpretación. Por lo que es importante tener en cuenta esta dificultad cuando en el análisis de la investigación se recupera lo implícito. Sostienen que la información implícita –o el valor de verdad aceptado- se mueve entre dos polos: la trivialidad sin aporte de información nueva y el compromiso informativo. Por lo tanto, el procedimiento analítico que van Eemeren y Grootendorst (2002) proponen es el siguiente:

- Determinar cuál es la argumentación en la que se ha dejado una premisa implícita.
- Determinar qué tan bien definido es el contexto en el que tiene lugar la argumentación.
- Determinar qué premisas agregadas podrán validar el argumento que subyace a la argumentación.
- Determinar cuáles de estas premisas agregadas pueden ser consideradas como formando parte de los compromisos de los hablantes en el contexto dado.
- Determinar cuál de las premisas agregadas a las que está comprometido el hablante es la más informativa en el contexto dado.

Puede verse el procedimiento para inferir el contenido implícito de una argumentación a través del ejemplo dado por los autores, relativo al consejo que da una madre a su hija:

Madre: “No tiene sentido esperar que el Príncipe Azul se presente, mi linda. Yo nunca lo esperé”.

En primer lugar, el “punto de vista” de la madre es “No tiene sentido que tú esperes que el Príncipe Azul se presente”. En segundo lugar, la argumentación –o razón- está dada por “Yo nunca esperé que el Príncipe Azul se presentara”. Así, la reconstrucción del Argumento a partir del Mínimo Lógico (2A) y del Óptimo Pragmático (2B) es la siguiente:

Premisa (1): Yo nunca esperé que el Príncipe Azul se presentara.

Premisa (2A): Si yo nunca esperé que el Príncipe Azul se presentara entonces no tiene sentido que tú esperes a que el Príncipe Azul se presente.

La premisa omitida en (2A) se corresponde con el Mínimo Lógico. Sin embargo, este Mínimo Lógico no aporta información nueva, por lo que la siguiente premisa 2(B) sería la que desde un punto de vista pragmático completaría la argumentación que conduce a la conclusión (3).

Premisa (2B): “En lo que se refiere a tu vida amorosa, siempre debes actuar como yo”.

Conclusión (3): No tiene sentido –por lo tanto- que tú esperes que el príncipe Azul se presente.

Al mismo tiempo, podría pensarse que el argumento “Yo nunca esperé que el príncipe Azul se presentara (1), por lo tanto, no tiene sentido que tú esperes que el príncipe Azul se presente (3)”, podría ser validado, por ejemplo, añadiendo estas otras premisas:

(2C) “Siempre deberías actuar como yo”.

(2D) “Yo siempre hago lo que tiene sentido.”

(2E) “Uno siempre debería hacer lo que tiene sentido.”

Sin embargo, en este ejemplo, la madre (el hablante) está comprometido con (2A) que es el mínimo lógico, o Garantía, o Ley de paso de acuerdo a Toulmin (2003), habilitando el razonamiento siguiente: “No tiene sentido esperar que el Príncipe Azul se presente, mi linda. Yo nunca lo esperé”. Al mismo tiempo, desde el punto de vista pragmático, a la madre puede adjudicársele (2B) pero no las otras opciones de premisas implícitas -(2C), (2D) y (2E)- ya que sería atribuir mayor información a la secuencia argumentativa de la que se dispone. De esta manera, en este contexto, (2B) es más informativa que (2A), y por eso (2B) es el óptimo pragmático que debe ser considerado como el contenido implícito de la argumentación de la madre.

Además, debe tenerse en cuenta que una argumentación sea compleja es posible trabajar con unidades pequeñas y manejables desde el punto de vista lógico para contribuir a desentrañar lo implícito desde una perspectiva pragmático-discursiva.

Por otro lado, para una clasificación de argumentos consideré pertinente tener en cuenta el criterio de Weston (2001), según quien la argumentación ofrece razones o pruebas que sostienen una conclusión. En este sentido, establece la siguiente categorización y clasificación de argumentos:

- Los argumentos mediante ejemplos que permiten incluso la posibilidad de contraejemplos.
- Los argumentos por analogía que permiten que los ejemplos no se multipliquen sino que refieran a un ejemplo como modelo.
- Los argumentos de autoridad que refieren a lo que otros han dicho, como es el caso de la cita.
- Los argumentos acerca de las causas que tienen una estructura básica de “causa entonces efecto”, lo que no asegura que el argumento necesariamente explique cómo es que la causa conduce a ese efecto.
- Los argumentos en los que, dada la verdad de las premisas y si el razonamiento tiene una forma correcta, la verdad en la conclusión es segura. Por ejemplo: el Modus Tollendo Tollens (si p entonces q, no es cierto q, por lo

tanto no es cierto p), el Modus Ponendo Ponens (si p entonces q, p, por lo tanto q), el Silogismo hipotético (si p entonces q, si q entonces r, por lo tanto si p entonces r), el Silogismo disyuntivo ($p \vee q$; $\neg p$; por lo tanto q), el Dilema ($p \vee q$; si p entonces r, si q entonces s, por lo tanto r o s), la Reductio ad absurdum (para probar p se asume $\neg p$, de esa asunción se deriva una implicación: q; se muestra que q es falso por lo tanto se concluye p).

Al mismo tiempo, y teniendo en cuenta el sistema de lengua, en el análisis discursivo de la argumentación integré aspectos estructurales y funcionales. Desde una perspectiva funcionalista, Salvador Gutiérrez (1997) plantea la estructura argumentativa a través de una relación consecutiva entre razón o razones y conclusión, definiendo la suposición como la proposición no explicitada que permite el pasaje entre la razón o razones y la conclusión, como en el siguiente ejemplo:

Hoy es viernes. Comeremos pescado.

Donde, “Hoy es viernes” es la razón, “Comeremos pescado” es la conclusión y el supuesto no explícito es “El viernes es día de vigilia” (en el día de vigilia se come pescado). Esta proposición no explicitada es la Garantía o Ley de paso para Toulmin (2003) que podría formularse tal como sigue: Hoy es viernes, si los viernes que son días de vigilia se come pescado, entonces comeremos pescado.

La relación de causalidad que se presenta en las estructuras argumentativas puede manifestarse a través de diferentes relaciones lingüísticas (Gutiérrez 1997):

- Como estudia mucho, aprobará. (Relación causal)
- Estudia mucho, aprobará. (Relación ilativa)
- Si estudia mucho, aprobará. (Relación condicional)
- Aunque estudia mucho, no aprobará. (Relación concesiva)
- Estudia mucho, no aprobará. (Relación adversativa)
- No saldremos de paseo (para que) puedas trabajar. (Relación causal, causa final)

Dado que en la estructura del enunciado junto a la información nueva se presenta información que se supone verdadera y que el lector acepta de manera tácita o

implícita, para desarrollar un análisis desde una perspectiva enmarcada en el ACD es necesario contar con elementos lingüísticos que marquen los implícitos. Mientras que es la información nueva la que se está poniendo a consideración, no sucede lo mismo con los supuestos de verdad que no son cuestionados aceptados de manera tácita. Estos supuestos de verdad pueden identificarse a través del análisis del enunciado. Un procedimiento adecuado es observar aquellos elementos que cumplen la función de transformar oraciones a otras funciones tales como los pronombres relativos. El fragmento que ha sido transformado de su función oracional contiene la información de la que se supone su verdad y que por lo tanto es aceptada. Alarcos (1999) sostiene que los pronombres relativos trasponen los enunciados llamados oraciones a otras funciones, como por ejemplo a la función adjetiva dentro de un grupo nominal. Los relativos que enumera son los siguientes: que, el cual, la cual, los cuales, las cuales, lo cual, quien, cuyo, como, donde, cuando y cuanto.

Por ejemplo, en el enunciado “El divorcio, que es muy perjudicial, es altamente frecuente en Uruguay”, la información presentada luego de “que” es aquella de la que se supone su verdad de manera tácita. En todo caso, lo que podrá ser puesto en duda en la argumentación es la información proposicional referida a la alta frecuencia del divorcio. Esto es así porque si se pusiera en duda que el divorcio es muy perjudicial y se llegara a la conclusión de que no lo es, entonces con toda seguridad variaría la valoración hecha respecto a su alta frecuencia y la legitimidad de la argumentación en su conjunto se vería cuestionada.

Por otro lado, para el análisis de la información implícita de la argumentación desde un punto de vista estructural es pertinente tener en cuenta la diferenciación establecida por Ducrot (1984) quien presenta el *sobreentendido* (“lo no dicho” que no forma parte de la estructura del enunciado), frente a lo *presupuesto* (“lo no-dicho” o dicho en otro lugar” pero que forma parte de la estructura de la enunciación y que el hablante deberá admitir desde el inicio de la interacción). Ambos contribuyen al sentido y al significado así como también a los procesos de inferencia lingüística. En este sentido, Ducrot define lo siguiente:

Sea A un enunciado. Diremos que el enunciado A presupone la significación expresada por el enunciado B si, por un lado, A contiene todas las afirmaciones transmitidas por B y si, por otro lado, la oración interrogativa ¿A? comprende también estas mismas informaciones. (Ducrot, 1984:12)

La interrogación que puede hacerse a la afirmación es una manipulación exterior denominada “transformación interrogativa” que permite hacer visible la presuposición. Sin embargo, en los enunciados complejos el criterio interrogativo no es suficiente para analizar el conjunto de presuposiciones que no se afirman como verdad y que se presentan como evidencia por lo que en estos enunciados la explicitación de la información implícita requiere de un mayor esfuerzo analítico.

Ducrot afirma que los presupuestos no son exteriores a la lógica de la enunciación y pueden ser valorados como contexto de enunciación aunque ocupen un nivel lingüístico interno al enunciado. El enunciado los conserva y funcionan desde el punto de vista lógico y en la construcción del sentido, por eso es útil identificarlos para resolver problemas del lenguaje vinculados a la argumentación. Por ejemplo, una misma realidad física exterior al lenguaje –*la venida de Jacobo y la partida de Pedro*- puede ser enunciada de diferente manera dando lugar a presuposiciones distintas:

(1) La venida de Jacobo se produjo después de la partida de Pedro.

(2) La partida de Pedro se produjo antes de la llegada de Jacobo.

(3) Pedro salió antes de que Jacobo llegara.

(4) Jacobo vino después de la partida de Pedro. (Ducrot, 1984: 16)

Los cuatro enunciados presentan la misma situación física sin embargo en (1) y (2) aplicando la transformación interrogativa encontramos que en ambos se presupone tanto la venida de Jacobo como la partida de Pedro. En estos dos primeros casos tanto la venida de Jacobo como la partida de Pedro están nominalizadas, por lo tanto no se cuestiona su valor de verdad: la información nueva que admite ser puesta en cuestionamiento en (1) es si se produjo después [o antes] de la partida, y en (2) si se produjo antes [o después] de la llegada.

En cambio, aplicando también la transformación interrogativa, en el ejemplo (3) se presupone la llegada y en (4) solamente la partida. Esto se debe a la forma del enunciado que genera significados distintos que conducen, a su vez, a inferencias también distintas. En el ejemplo (3) la información nueva está dada por el verbo conjugado “salió”, es decir, no se presupone la salida de Pedro, en cambio el sector del enunciado precedido por “que” está trasladado a una función no oracional, es decir, se presupone la llegada de Jacobo. En cambio en el ejemplo (4) la nominalización presupone la partida de Pedro.

Considero que esta técnica de análisis constituye una herramienta que contribuye a la identificación de presupuestos en la estructura del enunciado.

[...] La repartición del contenido de los enunciados en elementos semánticos afirmados, cuya responsabilidad es asumida por el hablante, y en elementos semánticos presupuestos, cuya responsabilidad el hablante hace compartir al oyente, posee, antes que nada, una función polémica. Cuando intentamos definir la presuposición (que no responde a ninguna necesidad lógica, como intento mostrarlo), nos vimos llevados a hacer resaltar el hecho de que ella aprisiona al oyente en un universo intelectual que él no ha elegido, pero que se presenta como coextensivo al diálogo mismo, universo que no puede ya ser negado ni puesto en cuestión. Ya que ello implicaría rechazar en bloque el diálogo. De esta manera, si lo presupuesto, a diferencia de lo sobreentendido, no es un fenómeno de retórica vinculado solamente con la enunciación sino que se inscribe en la lengua, nos es forzoso concluir que la lengua, independientemente de las utilidades que podamos hacer de ella, se presenta fundamentalmente como el lugar del debate y de la confrontación de las subjetividades. (Ducrot, 1984: 42-43)

Lo presupuesto forma parte de lo ideológico, de lo cultural, de la información que es aceptada en la interacción de la que no se cuestiona su valor de verdad. Por esto, es importante indagar en lo presupuesto ya que informa acerca de lo que se toma por “hecho” en el punto de partida del discurso y en el de la argumentación en particular. De esta forma, lo presupuesto es lo que conforma el sentido común, lo establecido o aquello sobre lo que no se duda.

Por su lado, Fairclough (1995) sostiene que para el análisis del texto importa observar lo presente como lo ausente, lo categoriza como lo *no-dicho* o lo que ya *ha sido dicho* en otro lugar con anterioridad. En este sentido sostiene:

Tomemos por caso los vacíos textuales. El análisis textual puede en ocasiones dar excelentes explicaciones sobre qué hay 'en' un texto, pero lo que está ausente del texto puede ser igualmente significativo desde la perspectiva del análisis sociocultural. [...] De hecho, el contraste entre los elementos presentes y ausentes del texto no es, increíblemente, claro a primera vista. Además de los vacíos (significantes) de un texto, lo que se encuentra 'en' el texto puede ser explícito o implícito. Dos categorías de lo implícito que han generado un amplio interés son la presuposición y la implicatura. (Fairclough, 1995: 10)

El contenido implícito en un texto está "a medio camino entre presencia y ausencia", y en este sentido, puede verse como un lugar apropiado para investigar contenidos ideológicos, entendiendo por "ideológico" lo sociocultural en general. Fairclough considera que esta dimensión ideológica está vinculada con la organización textual ya que es constitutiva de aspectos del léxico, de metáforas, gramática, presuposiciones e implicaturas, formatos de la cortesía, intercambios en la conversación, estilo, entre otros elementos.

2.4 Argumentación, descripción y explicación

Como secuencias textuales, la argumentación, la descripción y la explicación se producen interrelacionadas en la escritura académica. Por este motivo, es importante demarcarlas y conceptualizarlas a partir de esa interrelación discursiva.

Desde una perspectiva semántica, Costa (1997) caracteriza el *esquema argumentativo* como secuencia textual y discursiva en la que se da un proceso de inferencia.

La secuencia argumentativa, cuyo valor ilocutivo es la persuasión del interlocutor, es globalmente descomponible según el esquema "premisas (razones) [que llevan a una] conclusión, en el que tanto las primeras como la última se definen relativamente. Esta condición no prescribe un orden lineal. Entre ambos conjuntos funciona una operación de inferencia que autoriza el establecimiento de la conclusión. Excepto en el caso del silogismo en el que la conclusión se extrae por el solo efecto de las premisas, gran parte de las inferencias se apoyan en una proposición de validez general, implícita o explícita (topos), que actúa como soporte del razonamiento. (Costa. S., 1997: 25-26)

En cuanto a si es posible hablar de proposiciones narrativas, descriptivas o argumentativas o si por el contrario es el contexto y su inserción en determinada secuencia lo que permite diferenciarlas, la autora señala que

Una proposición dada no es definible como perteneciente a un tipo secuencial más que a la doble luz de sus características gramaticales y de su inserción en un contexto, en una serie de proposiciones unidas entre sí por el interpretante. Son restricciones de encadenamiento las que en última instancia vuelven posible o imposible la inserción de ciertas proposiciones en una secuencia particular. La proposición es, en definitiva, una unidad del texto que puede ser observada bajo sus tres aspectos complementarios: referencia, enunciación y ligazón. (Costa, S. 1997: 33-34)

En este sentido, cuando se pone la estructura argumentativa al servicio de la narración se produce una “dominancia” del tipo argumentativo, esta dominancia es la que da el “plan del texto”.

Respecto a la *descripción* como secuencia textual, Charaudeau y Maingueneau (2005) consideran que es constitutiva del inventario, la guía y la novela. Sostienen que si bien la *descripción* ha sido denigrada e incluida en el campo de la taxonomía como constitutivamente imperfecta, de menor precisión, racionalidad o universalidad que la *definición* al referir a lo accidental, a la representación de rasgos del objeto y a lo singular, desde algunas perspectivas se ha defendido su complejidad tanto desde el punto de vista de los *enunciados descriptivos* así como también desde el punto de vista de la *secuencia descriptiva*.

Un enunciado descriptivo expresa una información a través de una proposición (su contenido descriptivo-objetivo) que no es posible disociar de una actitud subjetiva, es decir, de una posición o punto de vista discursivo.

Con los trabajos de P. Hamon (1972, 1981, 1993), la descripción adquiere sus cartas de nobleza junto a las teorías modernas del relato. Partiendo de una atenta lectura de las novelas de Zola y de Jules Verne, P. Amon propuso una teoría general de lo que él define como cierto “efecto de texto” o de “dominante” (1993, pág. 5). Fue el primero en destacar los procedimientos de apertura y cierre de los momentos descriptivos (o secuencias), la naturaleza profundamente tabular de la organización de los enunciados descriptivos, los procedimientos de metaforización animación y puesta en orden que permiten luchar contra el efecto de lista (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 160).

Al mismo tiempo, acerca de la secuencia textual descriptiva, Charaudeau y Maingueneau (2005) sostienen que las proposiciones se agrupan bajo lo que denominan cierto “aire de familia” en extensiones variables. Este aire de familia se logra a través de los siguientes mecanismos: el anclaje con la denominación de entrada del objeto de la descripción, la puesta en evidencia de propiedades del todo o de las partes consideradas a través de la cualificación, la relación por contigüidad temporal o espacial, la analogía que permite relacionar por comparación, a la reformulación del todo o sus partes cuando es vuelto a nombrar el objeto en algún momento de la descripción o al final.

Por último, los autores señalan que dado que la secuencia descriptiva no contiene ninguna linealidad intrínseca, se hace necesario adoptar un plan de texto que permita su interpretación, por ejemplo, mediante la presencia de conectores de enumeración y de reformulación.

Con relación a la *explicación*, Charaudeau y Maingueneau (2005) caracterizan la *secuencia explicativa* en relación a la epistemología, a la lengua corriente, al análisis del discurso y al discurso científico.

La *lingüística textual* considera la secuencia explicativa como uno de los tipos de las secuencias de base (Adam, 1996, pág. 33). En *epistemología*, la explicación se define por sus características conceptuales [...] En la *lengua corriente*, las palabras “explicar” y “explicación” remiten a libretos, a tipos de discurso y de interacción extremadamente diversos. El análisis del discurso debe tener en cuenta, además, los cruces entre *argumentación* y *explicación* [...] Desde el punto de vista conceptual, el discurso explicativo se aplica a caracterizar la relación entre fenómeno a explicar (explanandum, M) y fenómeno explicante (explanans, S) [...] En ciencias, la estructura conceptual del discurso explicativo depende directamente de las definiciones y operaciones que regulan el dominio considerado: se explica de modo distinto en historia, en lingüística, en física, en matemática; la explicación dada al alumno no es idéntica a la que se le da al colega. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 257-258)

Desde el punto de vista enunciativo, la *explicación* se dirige a un destinatario y se distingue de la *definición*, de la *descripción*, de la *justificación* y de la *argumentación*, y aunque no recogen las representaciones espontáneas que se

tienen de la explicación ni los diversos modos explicativos que se manifiestan en la práctica, los autores plantean la siguiente caracterización:

Siguiendo a J. Piaget (como lo hacen Ebel, 1981; Grize, 1990, pág. 106), puede considerarse que la explicación presupone la introducción del operador “por qué” y entenderse en este caso que, para ser percibida como tal, una secuencia discursiva debe satisfacer tres condiciones: 1) el fenómeno a explicar debe estar exento de impugnación, hallarse bien establecido y ser reconocido por el conjunto de la comunidad discursiva de referencia; 2) debe ser puesto obligatoriamente en relación con otros saberes sobre la cuestión, establecidos en otros ámbitos o con anterioridad; 3) el que propone la explicación debe ser tenido por competente neutro. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 262)

Con respecto a las relaciones entre la explicación y la argumentación, consideran que los cruces entre ambos tipos textuales pueden estar planteados a partir de la *duda*. Mientras que ante la duda la argumentación enlaza un argumento y una conclusión, la explicación enlaza un *explanans* (aquello que es necesario explicar) y un *explanandum* (aquello que explica).

En la exposición argumentativa, el argumento se propone como positivo y la duda recae sobre el consecuente, la conclusión; pero en la búsqueda de argumento sucede al revés: lo mismo que en la explicación, lo irrefutable es el *explanandum* [conclusión desde el punto de vista de la argumentación] lo que hay que hallar es el *explanans*. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 260)

Por este motivo, las mismas *leyes de paso* (véase Toulmin, sección 2.3 de este capítulo) pueden permitir las conexiones tanto en una como en otra secuencia textual. Fundamentos de causas, relativos a funciones o a las motivaciones, están presentes tanto en la explicación como en la argumentación. Además, cuando en una secuencia explicativa se produce un conflicto, se da lugar a una secuencia argumentativa. Por último, desde el punto de vista discursivo muestran una diferencia relativa a los roles en la interacción que genera consecuencias en el tipo de discurso:

La interacción explicativa supone una repartición desigual de roles: Profano (Ignorante) en posición baja / Experto, en posición alta. En situación de argumentación, los roles de proponente y de oponente son igualitarios [...] Esta constatación se ve sustentada por los estudios que demostraron que el cambio de encuadre, por paso del auditorio de un público de profanos a un público de

expertos, va acompañado de un paso de la explicación a la argumentación. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 260)

2.5 El replanteamiento de la retórica en el análisis de la argumentación

Para el análisis del discurso, y del discurso argumentativo en particular, consideré necesario incorporar las categorías de la retórica que permitieran evidenciar aquellos elementos que contribuyen a convencer. Aristóteles (1999), la define como la disciplina que estudia lo que predispone al otro en un determinado sentido para que acepte algo. Lo hace en tanto trae al discurso lo que, desde un punto de vista estricto, es ajeno al tema. Aristóteles considera que algunos discursos necesitan más que otros de estos mecanismos retóricos que no son exactamente de persuasión en un sentido opuesto a la demostración dialéctica, de esta manera sostiene:

Ahora bien, como es palmario que el método propio del arte es el que se refiere a las pruebas por persuasión y que la persuasión es una especie de demostración (puesto que nos persuadimos sobre todo cuando pensamos que algo está demostrado); como, por otra parte, la demostración retórica es el entimema y éste es, hablando en absoluto la más firme de las pruebas por persuasión; y como el entimema, en fin, es un silogismo y sobre el silogismo en todas sus variantes corresponde tratar a la dialéctica, sea a toda ella, sea a una de sus partes, resulta evidente que el que mejor pueda teorizar a partir de qué y cómo se produce el silogismo, ése será también el más experto en entimemas [...] Porque corresponde a una misma facultad reconocer lo verdadero y lo verosímil y, por lo demás, los hombres tienden por naturaleza de un modo suficiente a la verdad y la mayor parte de las veces la alcanzan. De modo que estar en disposición de discernir sobre lo plausible es propio de quien está en la misma disposición con respecto a la verdad. [...] Así, pues, es evidente que la retórica no pertenece a ningún género definido, sino que le sucede como a la dialéctica; y, asimismo, que es útil y que su tarea no consiste en persuadir, sino en reconocer los medios de convicción más pertinentes para cada caso, tal como también ocurre con todas las otras artes (Aristóteles, 1999: 167-172).

La retórica identifica lo que es convincente y se relaciona directamente con la dialéctica ya que, de acuerdo a Aristóteles, nos convencemos de aquello que está demostrado, y es la dialéctica la disciplina que diferencia lo verdadero de lo falso, en términos de demostración. La dialéctica distingue, por ejemplo, el silogismo del falso silogismo. Al mismo tiempo, sostiene que esta vinculación de la retórica

vinculada a la dialéctica no tiene que ver con la sofística porque no se relaciona con la intención de convencer independientemente del valor de verdad o más allá de la legitimidad del discurso. Aristóteles sostiene que en la sofística la intención es persuadir relativizando la verdad y la legitimidad en función de intereses de otro orden. Por el contrario, afirma que es posible persuadir a través del discurso cuando se muestra la verdad a partir de lo que es convincente en cada caso. Por eso entiende que la retórica es parte de la dialéctica. En este sentido, considera que el *entimema* es el silogismo retórico en el que hay información que se ha suprimido, como por ejemplo la inducción retórica en el caso de la argumentación. Finalmente, ubica a la retórica de la siguiente manera:

Entendamos por retórica la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer. [...] De manera que acontece a la retórica ser como un esqueje de la dialéctica y de aquel saber práctico sobre los caracteres al que es justo denominar política. (Aristóteles, 1999: 173, 178)

Por último, me interesa señalar una consideración que Aristóteles (1999) realiza respecto al tópico de “lo posible”. Lo considera un mecanismo retórico de modalización epistémica a partir del que la potencialidad de los contrarios que abre el carácter de “lo posible” es la misma para ambos opuestos que se generan con la introducción de esta figura, es decir, cuando algo es efectivamente “posible”, es, al mismo tiempo, efectivamente “no posible”.

En la actualidad, el estudio de la argumentación desarrollado por Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) realiza un replanteamiento de la retórica. Según estos, si la demostración pertenece a la lógica formal y a la ciencia, la argumentación y la verosimilitud le pertenecen a la filosofía como disciplina que busca convencer y a la retórica como disciplina que busca persuadir. En cualquier caso, sostienen que tanto las verdades como las probabilidades o planteamientos provisionales están histórica-psicológica y sociológicamente determinadas, y que incluso la evidencia es un tipo particular de adhesión que por lo tanto es provisional y acumulativa. En función de esto desarrollan el estudio de la argumentación filosófica y una revalorización de la retórica como teoría de la argumentación.

Si para Aristóteles la dialéctica es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas, la nueva retórica es una nueva racionalidad con debate, lo que significa una ruptura con el pensamiento de Descartes o con el racionalismo en general, dado que ni los contenidos ni los formatos del pensamiento están dados de antemano sino que son producto de la interacción.

En este sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) sostienen que el pluralismo en la construcción de las ideas se opone a lo evidente y a lo necesario, ya que el pluralismo es el campo de lo verosímil, de lo plausible y de lo probable. Desde esta perspectiva, la noción de “evidencia” está en relación con lo psicológico y con lo lógico y afirman que puede ser entendida como aquello que obviamente es posible aceptar porque es signo de verdad.

La nueva retórica propone no identificar evidencia con verdad, ni relacionar los elementos de los razonamientos que se refieren a la verdad con los que se refieren a la adhesión. Si bien la dialéctica de la antigüedad estaba vinculada a opiniones – dimensión que pretenden recuperar-, lo estaba también a lo analítico, una dimensión relacionada con proposiciones de carácter necesario. La nueva retórica se desarrolla teniendo en cuenta la adhesión y el auditorio. Así es que, al recuperar la noción de auditorio, proponen las técnicas para la persuasión con el objetivo de convencer estableciendo al mismo tiempo que, aunque argumentación y demostración son procedimientos diferenciados, en la comunicación se encuentran relacionados.

Cuando se trata de demostrar una proposición, basta con indicar qué procedimientos permiten que esta proposición sea la última expresión de una serie deductiva cuyos primeros elementos los proporciona quien ha construido el sistema axiomático en el interior de cual se efectúa la demostración. ¿De dónde vienen estos elementos? ¿Acaso son verdades impersonales, pensamientos divinos, resultados de experiencias o postulados propios del autor? He aquí algunas preguntas que el lógico formalista considera extrañas a su disciplinas. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000: 48)

En el análisis de la argumentación desde un punto de vista pragmático, en cambio, se debe diferenciar el punto de partida de los razonamientos de cómo los razonamientos que intervienen se desarrollan. Es en el punto de partida de los

razonamientos cuando se producen los acuerdos referidos a los contenidos de las premisas implícitas, a los enlaces utilizados, a la forma o a para qué los enlaces son utilizados. Estos acuerdos se dan incluso en torno a las premisas, ya sea respecto a su selección como a su presentación.

Además, los acuerdos pueden ser *relativos a lo real*, en vistas a un auditorio universal o acuerdos *relativos a lo deseable*, es decir, en función de un auditorio más restringido. En este sentido definen qué se entiende por “hecho” e incluso cómo establecer un acuerdo respecto a lo que hay de tomar por “hecho”:

[...] se caracteriza únicamente por la idea que se posee de cierto género de acuerdos respecto a ciertos datos, los que aluden a una realidad objetiva [...] Desde el punto de vista argumentativo, solo estamos en presencia de un hecho si podemos postular respecto de él un acuerdo universal, no controvertido. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000: 122-122)

Si se hace necesario fundamentar el acuerdo ante un hecho, se está en presencia de la argumentación ya que una premisa debe ser un hecho no controvertido. Los hechos aceptados pueden ser: de observación, supuestos, convenidos, posibles o probables. Consideraciones similares se realizan respecto de las verdades admitidas, es decir, referidas a:

[...] sistemas más complejos, relativos a los enlaces entre hechos, ya se trate de teorías científicas o de concepciones filosóficas o religiosas que trascienden la experiencia. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000: 14)

Al mismo tiempo, en el punto de partida de la argumentación también se encuentran las presunciones que todos los auditorios admiten, siempre y cuando exista reforzamiento a partir de otros elementos. En una argumentación no siempre y necesariamente se discute respecto a presunciones, sino que se admiten como punto de partida de la argumentación. Forman parte de lo implícito que el auditorio acepta y que tiene que ver no solo con información sino con la disposición de quienes interactúan. Al respecto, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) presentan algunas presunciones de tipo pragmático:

- La presunción de que la “calidad” de un acto tiene que ver directamente con la persona que lo ha presentado.

- La presunción de “credulidad natural” que hace que nuestra primera actitud sea aceptar como verdadero lo que se nos dice y que lo admitamos por mucho tiempo en la medida en que no tenemos razón para desconfiar.
- La presunción de “interés”, ya que se supone que nos interesa todo enunciado que llegue a nuestro conocimiento.
- La presunción relativa al “carácter sensato” de toda acción humana, incluyendo la de nuestro interlocutor.

Todas ellas se orientan por la presunción de “normalidad”, a partir de la que basamos en general los acuerdos. Y entiende por “normal” lo que es frecuente, es decir, lo normal es el punto medio por oposición a los extremos, o, lo normal es lo que no es excepcional.

También existen acuerdos tanto de hechos observados como de hechos supuestos, ambos pueden tomarse como premisas de una argumentación. Sin embargo, es posible distinguir “lo observado” de “lo supuesto” cuando en una argumentación se discute sobre las presunciones.

Los valores, las jerarquías y los lugares de lo preferible, constitutivos de las actitudes de las personas hacia lo real, también son puestos en juego en la argumentación ya que contribuyen a justificar opciones y sobre ellos también se buscan acuerdos. Cuando se trata de un valor que se pone en juego en un debate, no es posible negarlo o hacer como si no existiera, sí es posible descalificarlo, subordinarlo, jerarquizarlo, interpretarlo o relativizarlo.

[...] En la medida en que los valores son imprecisos, éstos se presentan como universales y aspiran a un estatuto semejante al de los hechos; en la medida que son precisos, los valores aparecen simplemente conformes a las aspiraciones de ciertos grupos particulares. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000: 135)

Por eso diferencian los *valores concretos*, referidos a personas o a objetos particulares, de los *valores abstractos* que son teóricos y generales.

Al mismo tiempo, en el punto de partida de la argumentación intervienen además los topoi entendidos como lugares comunes que tiene el carácter de premisas más generales, que a veces se sobreentienden y que intervienen justificando

elecciones, en particular de cantidad o de cualidad (Perelman y Olbrechts-Tyteca 2000). En los lugares de cantidad se trabaja retóricamente en la consideración de que *mejor más que menos, la mayoría tiene la razón, vale más el todo que la parte o es mejor lo que se presenta con mayor frecuencia*, ya que se asocia la verdad con la cantidad y con la eficacia y así se pasa a considerar, por ejemplo, que lo normalmente más frecuente es, o debe ser, la norma. Los tópicos de la cualidad pueden entrar en contradicción con anteriores, y tienen que ver con ideas tales como *cada ser es único, es invaluable y no tiene medida ni precio*. Los autores sostienen que se valora lo único, lo raro, lo original, lo efímero, lo irreparable, lo irremediable por ser imposible de duplicar o revertir de ninguna manera. Por eso lo múltiple parece ser inferior a lo único.

Además pueden identificarse otros lugares que funcionan como justificación o argumentos, como por ejemplo:

- de orden (*lo anterior es mejor que lo posterior*),
- de lo existente (*lo real es mejor que lo posible*),
- de la esencia (*lo que vale más es lo que representa un determinado valor esencial*),
- de la persona (*es mejor lo que se hace con esmero y con esfuerzo personal*),
- de lo clásico (que valora en forma positiva *lo universal, lo eterno, lo duradero, lo esencial, lo mayoritario, la verdad, la justicia, los valores abstractos y la contemplación*),
- de lo romántico (defiende *lo único, lo original, lo nuevo, lo destacado, lo notable, lo precario, lo irremediable, el amor, la caridad y la fidelidad*).

Por último, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) consideran que en la argumentación también hay acuerdos en torno al sentido común. Este está constituido por creencias admitidas en una sociedad que todo ser razonable miembro de esa sociedad puede compartir. Incluso en una ciencia, disciplina científica o técnica, se produce este tipo de adhesión a determinados textos que son propios de ciertos auditorios. De esta manera, el sentido común sería constitutivo de los acuerdos que estructuran la argumentación.

3. LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Para analizar las prácticas de escritura en tanto prácticas situadas, tuve en cuenta los Planes de estudio de FHCE dentro de los que fueron realizadas las monografías del corpus de investigación (Plan 1991). Al mismo tiempo, integré la percepción de los docentes y de los estudiantes sobre sus prácticas de escritura en la institución recurriendo a resultados de investigación presentados por Gabbiani y Orlando (2016).

3.1 El lugar de las monografías en los planes de estudio de FHCE

En su presentación del diseño de investigación, Orlando (2016) sostiene que en la labor docente universitaria no necesariamente se abordan los aspectos vinculados a la lectura y escritura porque de cierta manera se asume que leer y escribir en la universidad no constituirían nuevas formas de leer y escribir, o no se piensa que la tareas de lectura y escritura sean temas o problemas propios del trabajo académico.

Con respecto a los trabajos monográficos, en ellos se expresaría un conocimiento específico disciplinar que se construye y desarrolla en forma argumentada. Se plantea el trabajo de argumentación en la línea de la propuesta de Muñoz y Musci (2011, en Orlando, 2016): como un hecho lingüístico y antropológico ya que en todo grupo humano se manifiestan contradicciones que dan lugar a la argumentatividad como propiedad de ciertos discursos de ser argumentativos. Esta propiedad encontraría en los trabajos académicos monográficos de los estudiantes de FHCE quienes, necesariamente, disponen de un conocimiento de su lengua y de los requerimientos del contexto de producción y de la comunidad de

interpretación que es la comunidad académica. Por lo tanto, al observar y analizar estas producciones es posible ubicar a sus autores en diálogo con la comunidad disciplinar académica.

Respecto a las prácticas de escritura en FHCE, Gabbiani (2016) sostiene que los estudiantes se enfrentan a evaluaciones finales de los cursos muchas veces sin saber cuáles van a ser las pautas de evaluación del examen oral o escrito. A partir de Riera (2015 en Gabbiani, 2016) considera que desde el punto de vista de sus discursos, es la disciplina la que organiza el conocimiento, la profesión lo aplica y la comunidad docente la que establece la mediación entre lo disciplinar y lo profesional. En función de esta caracterización, es posible afirmar que en la mediación que hace la comunidad docente está la dimensión cultural y la estructura o el orden social.

Al mismo tiempo, se recuerda que el Plan 1991 constituía un cuerpo homogéneo de estudios humanísticos. Tenía acuerdos en torno a la elaboración de un número similar de monografías en todas las licenciaturas y un reglamento que incluía definiciones de *monografía*, y pautas para su elaboración, aunque cada licenciatura proponía distintos momentos para la aprobación mediante monografías y otros matices que se presentan a continuación.

En la licenciatura en Ciencias Antropológicas el Plan no hacía referencia a las monografías, especificaba y planificaba una monografía en “Taller I” que se realizaba en “Taller de investigación II”. En las licenciaturas Ciencias de la Educación y en Filosofía la pauta del Plan planteaba la realización de tres monografías. Por otra parte, en las licenciaturas en Ciencias Históricas, Letras y Lingüística, sus planes planteaban el requisito de la realización de cuatro monografías.

Finalmente, el reglamento de cursos del Plan 1991³ especificaba en su Artículo 2 que una monografía constituye un trabajo de elaboración científica acerca de un

³ El reglamento está disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/gestion-y-servicios/bedelia-de-grado/estudiantes/reglamento?id=604>

tema disciplinar o interdisciplinario. Asimismo, estipulaba que este tipo de trabajo debía recorrer las siguientes etapas: elección de un tema, relevamiento de bibliografía y fuentes, presentación de hipótesis, elaboración de un plan con un ordenamiento de los problemas de investigación, y redacción del cuerpo de la monografía exponiendo, analizando el tema y presentando conclusiones.

3.2 ¿Cómo perciben los docentes las prácticas de escritura de sus estudiantes?

En el marco del Proyecto de Investigación referido, Gabbiani (2016) elaboró y planteó un cuestionario dirigido a docentes con experiencia en la dirección de monografías de las distintas licenciaturas. A partir de este cuestionario, y con respecto a la función de las monografías, la autora considera que a las monografías se le asigna una función pedagógica. Así mismo, a partir de las respuestas al cuestionario le fue posible poner en evidencia las siguientes características.

En Ciencias Antropológicas las monografías fueron caracterizadas como una oportunidad de formación, evaluación, reflexión, apropiación de contenidos y como simulacro de investigación y difusión. Se las consideró como formando una etapa en el quehacer profesional.

En Educación se las definió como una evaluación de niveles cognitivos más complejos y como antecedentes necesarios para el desempeño posterior de los estudiantes como investigadores. Así, como instancias de síntesis razonada, caracterizándolas como propositivas y creativas tanto de problemas como de autores.

En Filosofía se plantearon como instancias de aprendizaje para la redacción de artículos, reseñas y libros, al tiempo que se las caracterizó como una forma de leer captando lo esencial y los fundamentos, considerándolas una oportunidad para abordar argumentativamente un tema o problema trazando un plan de exposición.

Además, los docentes manifestaron que las monografías son fundamentales para el posterior desarrollo de la carrera académica de los estudiantes.

En Letras se destacó su función formativa y de ejercicio para los alumnos. Se las consideró fundamentales para la formación del futuro licenciado dado que los docentes plantearon que constituye una forma de aprendizaje de la problematización, de la lectura y de la reflexión sobre temas y conceptos. Se las vio como una oportunidad para el desarrollo del rigor argumentativo, de la calidad en la exposición y de la escritura, tanto desde la textualidad de otros como desde ideas propias.

En Lingüística se las caracterizó como una instancia de formación y reflexión académica ineludible para el desarrollo de estrategias en la formación de investigadores. Se las consideró como una oportunidad de aprendizaje para la investigación, argumentación, reflexión y escritura, así como también un entrenamiento en la elaboración de textos académicos y del compromiso del estudiante con las lecturas relacionadas al tema.

En Historia se las definió como instancia de síntesis y potenciación de conocimientos y capacidades adquiridas en los cursos.

En cuanto a lo que los docentes perciben como dificultades de los estudiantes, Gabbiani (2016) informa que los quince profesores encuestados identificaron distintas situaciones. La mayoría manifestó dificultades de los estudiantes con relación a aspectos formales de la lengua, como por ejemplo, la ortografía, acentuación, puntuación, sintaxis y léxico. Algunos docentes hicieron referencia a problemas con la organización textual, en especial con la argumentación, con el orden y con la jerarquización de la información. Al mismo tiempo, parte de los docentes consideró que los estudiantes tienen un desconocimiento del léxico específico disciplinar y de la escritura académica en general. Finalmente, hubo docentes que identificaron problemas con la autoría en tanto la escritura de los estudiantes evidencia dificultades para despegarse con creatividad de los textos originales con la consecuente imposibilidad de apropiarse de los contenidos para aportar algo nuevo en el campo disciplinar.

Por otra parte, solo uno de los quince profesores ubicó las dificultades en la responsabilidad de los docentes y de la institución, y al mismo tiempo, los docentes consultados aseguraron dar pautas para la elaboración de las monografías aunque en general las respuestas dadas al respecto son imprecisas.

Con respecto a las pautas expresadas por los docentes, en Filosofía los docentes señalaron que brindan pautas metodológicas y heurísticas con formatos a elección, y dan indicaciones referidas al problema a investigar, así como de sugerencias relacionadas con la necesidad de desarrollo y progresión argumental. Los docentes de Historia manifestaron que el tema y el trabajo en las monografías son elegidos por el estudiante junto con el docente, informaron que suministran sugerencias bibliográficas, de fuentes, de objetivos así como también orientaciones en el esquema inicial de las monografías. Asimismo, en Letras se informó que los estudiantes cuentan con un instructivo, que se les brinda sugerencias acerca de las ideas iniciales, se orienta en la acotación del tema, delimitación de objetivos y del plan de trabajo, se sugiere bibliografía, y se dan pautas para la composición de las monografías. Los docentes de Lingüística manifestaron que en la elaboración de las monografías se brindan especificaciones para las distintas etapas tanto de tipo formales como de contenido. Afirmaron, además, que se cuenta con un documento con pautas que se entrega a los alumnos.⁴

Por último, Gabbiani especifica que once de quince docentes manifestaron ocuparse de las dificultades en la lectura y escritura cuando corrigen los borradores de las monografías.

3.3 ¿Cómo perciben los estudiantes sus prácticas de escritura?

Correa (2016) indaga sobre las percepciones de los estudiantes con relación a las prácticas de escritura. También lo hace en el marco del proyecto de investigación mencionado y a partir de los resultados que se desprendieron de la aplicación de

⁴ De Ciencias Antropológicas y de Ciencias de la Educación no se presentan datos.

una encuesta a 413 estudiantes de los que 191 ya habían escrito y entregado una o más monografías en FHCE o en otras carreras universitarias o terciarias. Los datos muestran que la mayoría de los encuestados del segundo grupo había recibido información referida a cómo elaborar una monografía, fundamentalmente por parte de los docentes de los cursos a partir de comentarios hechos en los propios cursos. Con relación a la evaluación de las monografías, Correa muestra que la mayoría de los estudiantes que habían realizado alguna monografía declararon no haber recibido pautas de evaluación. En este sentido sostiene lo siguiente:

[...] un porcentaje importante de los estudiantes encuestados declaró haber tenido dudas acerca de la existencia de una extensión esperada del trabajo monográfico y acerca de las expectativas del tribunal respecto del uso formal de la lengua escrita, del uso léxico especializado y de la adhesión a las normas típicas del formato, lo que parece estar en línea con los problemas que los docentes reconocen en los trabajos de sus estudiantes [...]. Es de notar que las dudas mencionadas por los estudiantes surgen a pesar de sus experiencias previas. En otras palabras, la experiencia previa de los estudiantes en otros ámbitos educativos (e incluso en la misma FHCE) parece no ser suficiente para hacerlos entender qué se espera de un trabajo monográfico en sus carreras. (Correa, 2016: 150)

En este sentido, Correa considera que algunos estudiantes encuestados plantearon dificultades importantes en la escritura de las monografías. Estas dificultades tienen que ver con la escasa información sobre aspectos fundamentales para su elaboración, como por ejemplo, información relativa al estilo y a la composición, así como también referida a los criterios de evaluación.

4. LOS MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS

En este capítulo presento algunos de los datos surgidos de la observación general de la sección “Introducción” y de la sección “Conclusiones” o “Consideraciones finales” de la totalidad de las monografías que integran el corpus. Los datos obtenidos se constituyen como resultado de la observación de las secuencias textuales, en especial, de la observación de la presencia de la argumentación en dichas secciones. Al mismo tiempo, de acuerdo al modelo de análisis CARS (véase Capítulo 1, apartado 1.2) indico los resultados evidenciados luego de la observación del *establecimiento de un territorio*, del *establecimiento de un nicho* y del *ocupar un nicho* en la sección “Introducción” de todas las monografías.

Por último, a través de un ejemplo por cada una de las licenciaturas, presento el modelo de análisis aplicado.

4.1 Tablas

En este apartado presento cuatro tablas que ponen en relación la escritura de las distintas licenciaturas con los siguientes aspectos: la presencia de la sección *Introducción* y de la sección *Conclusiones* o *Consideraciones finales*, los movimientos discursivos que se producen cuando se trabaja con el “problema de investigación en la sección *Introducción* en cada monografía, los movimientos discursivos que se producen cuando se recupera el “problema de investigación” en la sección *Conclusión* o *Consideraciones finales*, las secuencias textuales evidenciadas en la sección *Conclusión* o *Consideraciones finales* y la presencia general de los movimientos argumentativos tanto en la sección *Introducción* como en la sección *Conclusiones* o *Consideraciones finales* de todas las monografías.

Para la selección y posterior análisis de los datos que expongo, presté especial atención al trabajo discursivo que se realiza en torno al tema “problema de investigación” ya que consideré que cuando los autores trabajan con este tema

justifican su investigación, argumentan en torno a cuestiones teórico-metodológicas y defienden los resultados obtenidos.

Tabla 1 - La presencia de las sección “Introducción” y de la sección “Conclusiones” o “Consideraciones finales” en la totalidad del corpus

	ANTR (11)	EDU (9)	FILO (6)	HIST (3)	LETR (7)	LING (25)
Introducción	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Concl. / Cons. finales	81%	100%	100%	100%	100%	96%

En la tabla 1 muestro el número de monografías que presentan la sección “Introducción” y Conclusiones” o “Consideraciones finales” en cada disciplina. Solo en Antropología y en Lingüística registré algunas monografías que no presentaron dichas secciones, aunque su número no sería particularmente significativo. Esto permite pensar que estas estructuras constituyen elementos comunes de las prácticas de escritura de todas las licenciaturas. Aunque en el capítulo 6 planteo las diferencias disciplinares en torno a este tema, la presencia general de estas secciones constituye un hecho que probablemente pueda ser interpretado como un dato que remite al reglamento del Plan 91.

Tabla 2 - La presencia del problema de investigación en la sección “Introducción”

	ANTR (11)	EDU (9)	FILO (6)	HIST (3)	LETR (7)	LING (25)
Establecer un territorio	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Establecer un nicho	90%	100%	100%	100%	100%	100%
Ocupar el nicho	90%	100%	83%	100%	100%	88%

En esta tabla registro la presencia del problema de investigación con relación a tres aspectos: el establecimiento de un territorio, el establecimiento de un nicho y la ocupación del nicho. En todas las monografías revisadas, los autores establecen el *territorio de investigación* cuando presentan el tema de investigación, esto

indica que es un movimiento de la *Introducción* que es común en las prácticas de escritura de todas las licenciaturas. De la misma manera, en casi todas las licenciaturas los autores problematizaron el tema de investigación ya que establecieron *el nicho* de investigación con alguna excepción en el caso de Ciencias Antropológicas. Por último, todos los autores, con algunas excepciones en Filosofía, Letras y en Lingüística, plantearon cómo se proponían resolver el problema de investigación ya que *ocuparon el nicho*. De esta manera, la aplicación del modelo CARS para el análisis de la sección *Introducción* de las monografías, me permitió establecer algunas distinciones así como también me permitió identificar elementos comunes de las prácticas de escritura de las disciplinas en humanidades. El desarrollo analítico de estos aspectos se encuentra en el capítulo 6 de esta tesis.

Tabla 3 - La fundamentación de resultados en la sección *Conclusiones* o *Consideraciones finales*

	ANTR (11)	EDU (9)	FILO (6)	HIST (3)	LETR (7)	LING (25)
Retoma el problema de investigación	72%	100%	100%	100%	100%	96%
Retoma en forma argumentativa	18%	11%	100%	66%	71%	32%
Retoma a través de otra secuencia textual	72%	100%	100%	100%	100%	96%

En la tabla 3 se indican algunas diferencias discursivas relacionadas con el trabajo sobre el “problema de investigación” que me interesa señalar. En general, este no se retoma de manera argumentativa en Ciencias Antropológicas, en Educación ni en Lingüística. En Historia, si bien se retoma el problema de investigación mayoritariamente de manera argumentativa, hay una importante presencia de otras secuencias textuales tales como la descriptiva o explicativa. En Filosofía la

argumentación está presente en todas las Conclusiones de las monografías, también en Letras, pero con excepción de una monografía. Estos y otros aspectos son analizados en el capítulo 6.

Tabla 4 - La presencia general de movimientos argumentativos

	ANTR (11)	EDU (9)	FILO (6)	HIST (3)	LETR (7)	LING (25)
En la Introducción	72%	88%	100%	100%	85%	68%
En las Concl. / Cons. finales	81%	88%	100%	100%	85%	84%

En esta última tabla registro los movimientos argumentativos en general. Los porcentajes permiten señalar que en Educación y en Lingüística la presencia de la argumentación es significativamente mayor en las *Conclusiones* o *Consideraciones finales* que en la sección *Introducción*. Al mismo tiempo, se evidencia que en las prácticas de escritura de todas las licenciaturas, con excepción de Historia y de Filosofía en las que se da igual en ambas secciones, la argumentación es mayor en las *Conclusiones* que en la sección *Introducción*. Estos aspectos y su relación con la diferencia de “roles de proponente y oponente” que se evidencia en la explicación y en la argumentación (véase capítulo 2, apartado 2.4) son analizados en profundidad en el capítulo 6.

4.2 Presentación del modelo de análisis de la argumentación a partir de seis casos

En esta sección presento el modelo de análisis de los movimientos argumentativos que apliqué. Lo hago a partir del análisis de seis casos seleccionados⁵ que

⁵ Caso 1: ANTR-02; Caso 2: EDU-03; Caso 3:FILO-02; Caso 4: LETR-02; Caso 5: LING-07; Caso 6: HIST-01. Esta codificación presenta en primer lugar la pertenencia a la licenciatura en forma abreviada, y luego el número asignado a la monografía a trabajar.

pertenecen a la sección *Introducción* del total de las monografías disponibles en el corpus. La totalidad de los movimientos argumentativos relevados y su correspondiente análisis figura en el Anexo 1.

Las categorías de análisis empleadas, presentadas de forma analítica en el capítulo 2, son las siguientes:

Para la identificación y el análisis de la estructura de los movimientos argumentativos, tuve en cuenta las categorías de la teoría de la argumentación de la Pragmadialéctica, van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006), que permiten identificar y diferenciar el punto de vista del autor de los argumentos.

A los efectos de identificar la estructura de los movimientos argumentativos desde una perspectiva lógica, el análisis estuvo basado en las categorías propuestas por Toulmin (2003).

Para la clasificación de los argumentos, consideré los tipos de argumentos propuestos por Weston (2001).

Para la consideración de la perspectiva discursiva y de la modalidad enunciativa tuve en cuenta las categorías propuestas por Gutiérrez (1997) que identifican, a partir de la idea de “atributo”, los distintos tipos de modalizaciones en el enunciado.

En el análisis de los aspectos retóricos seguí la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) que considera: acuerdos y presunciones en el punto de partida de la argumentación, valores, y una serie de tópicos como los de cantidad y de cualidad, entre otros.

Para analizar cómo los autores de las monografías se relacionan con el discurso ajeno y con el discurso propio, tuve en cuenta la categorización propuesta por Authier-Revuz (2003) cuando identifiqué “paráfrasis” y “mostración de palabras” a través de dos conceptos propuestos: RDA y ARD.

- Para diferenciar secuencias argumentativas, descriptivas y explicativas, recurrí a la conceptualización dada desde la perspectiva del análisis del discurso planteada por Charaudeau y Maingueneau (2005: 262).

Por otro lado, los procedimientos que seguí para preservar el anonimato de los autores de las monografías fueron los siguientes:

- La alusión a los autores realizada sin marca de género gramatical (por defecto se emplea el masculino)
- La asignación de títulos ficticios a las monografías seleccionadas cuando muestro los casos y los ejemplos ilustrativos.

Finalmente, los criterios gráficos usados para señalar las diferentes estructuras dentro de los movimientos argumentativos fueron los siguientes:

- Blanco, Fondo 1, oscuro 35%: Punto de vista del autor.
- Blanco, Fondo 1, oscuro 15%: Argumentos en general.
- En *cursiva*: elementos de perspectiva discursiva, retóricos en general, de heterogeneidad discursiva y de modalización enunciativa.
- En subrayado: otros *puntos de vista* (en el sentido argumentativo) diferentes al del autor, incluyendo las negaciones.

4.2.1 Licenciatura en Ciencias Antropológicas

En esta licenciatura analicé 11 monografías. En general, no se evidenció ningún tipo especial de movimiento argumentativo, ni por la frecuencia de la presencia ni por su especificidad.

Las secuencias textuales predominantes evidenciadas fueron la descripción y la explicación desde las que los autores desarrollan los movimientos argumentativos. A continuación presento un ejemplo seleccionado de esta licenciatura.

Caso 1: *El pilar de la sociedad* - Movimiento argumentativo complejo con argumentos de causa y Garantía explícita

El movimiento argumentativo que seleccioné pertenece a la sección *Introducción* de la monografía que denominé *El pilar de la sociedad*. Su extensión es de 157 páginas con 8 páginas en la sección “Introducción”, no presenta sección

“Conclusiones”. Es un caso que confirma las características generales evidenciadas en el análisis de las producciones de la licenciatura e interesante para señalar el tipo de calificaciones de nivel retórico que se vinculan con determinado orden del discurso y que funcionan en forma persuasiva integradas a la estructura de movimientos argumentativos científico-disciplinares.

El autor presenta los resultados de una investigación etnográfica en la que investiga el divorcio de los profesionales universitarios montevidianos. En la *Introducción* plantea que el interés surge a partir de que muchos jóvenes montevidianos se han divorciado tempranamente y también informa que su motivación personal tiene que ver con el hecho de ser hijo de padres divorciados. De acuerdo a lo que explica, investiga el “concepto” y la “realidad” de las “formas de familia montevidiana” e indaga en este fenómeno que considera generador de un “profundo cambio cultural”. Lo hace a través de la observación participante en 10 situaciones etnográficas a través de visitas a hogares de padres divorciados, todos ellos profesionales universitarios de distintas edades en Montevideo. Observa y registra las trayectorias de estas personas y considera también datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) relevando, incluso, algunos productos culturales que, de acuerdo a su criterio, pueden evidenciar información relacionada con el tema investigado, como por ejemplo, algunos datos de juicios de “Riñas y disputas” del Juzgado de Familia.

Consideramos que el divorcio representa un hecho en nuestra sociedad que conlleva elementos de estigmatización social; un rito de pasaje a la soledad o bien a la unión con otra persona pero siempre a “otra” vida diferente de la anterior. Ya que en todos los casos constituye un rito de pasaje de vida compartida con el marido o la mujer, a un tipo de vida distinto. En el 85% de los divorcios, si hay hijos, el hombre deja de vivir con ellos, esto supone una metamorfosis importante para todos los integrantes de la familia, tanto interna de cada sujeto, como de cara a la sociedad. (ANTR- 02)

De acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006) y a Weston (2001) es una argumentación compleja, con argumentos coordinados de causa, basada en lo real. El movimiento es regresivo, es decir, desciende desde el

punto de vista del autor a los argumentos, aunque al final, a partir de “esto supone”, establece un complemento al punto de vista inicial que también podría ser pensado como una explicación de lo que significa “otra vida diferente”. Desde las categorías de Gutiérrez (1997), presenta modalización enunciativa cuando al inicio, a través el uso de la primera persona del plural, el autor incluye tanto al lector como a otros, en su punto de vista, y en segundo lugar, presenta modalización axiológica en el uso de “importante”. En “metamorfosis importante” se manifiesta el uso de lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca (2002) consideran “calificaciones”, este recurso forma parte de la función retórica persuasiva en la presentación de los datos. Lo mismo sucede con “de cara a la sociedad”. En el punto de vista del autor también se presenta una calificación retórica con el uso de “estigmatización social” que contribuye de manera persuasiva a aceptar los argumentos.

Se esgrimen argumentos de causa organizados en función de porcentajes que se planean como datos que sostienen el punto de vista del autor.

De acuerdo a Toulmin (2003), es posible considerar que se presenta una Garantía explícita de la argumentación a través del enunciado general: “en todos los casos [...] a un tipo de vida distinto”.

4.2.2 Licenciatura en Ciencias de la Educación

En esta licenciatura analicé nueve monografías en las que no se evidenció ningún tipo especial de movimiento argumentativo, ni por la frecuencia de la presencia, ni por lo específico o singular de su estructura.

Se observó una mayor presencia de la argumentación en la sección *Conclusiones* así como también la presencia de puntos de vista diferentes al punto de vista del autor. A continuación presento un caso analizado en esta licenciatura.

Caso 2: La profundidad del mal - Movimiento argumentativo complejo, con argumentos coordinados y presencia de RDA.

Este caso se presenta en una monografía de 40 páginas a la que denominé *La profundidad del mal*, que cuenta con 5 páginas de sección *Introducción* y presenta sección *Conclusiones*. A mi entender, constituye un ejemplo interesante para observar la modalización epistémica del autor cuando sostiene su punto de vista. En términos generales, es un caso que concuerda con las características observadas en las prácticas de escritura de la licenciatura.

El autor investiga la relación entre educación y política a partir de la teoría política de Hanna Arendt. Se enfoca en temas tales como la autoridad, la política, la tradición, la religión, la igualdad, el mundo público, el mundo privado, entre otros.

Resulta acertada la concepción de los romanos, quienes establecían que tanto la esfera pública como la privada deben su pertenencia a la coexistencia de ambas, ya que *por un lado* es imprescindible la intimidad de las cuatro paredes para el desarrollo del individuo y *por el otro* también lo es el hecho de elevarse como hombre mediante la toma de acciones políticas. (EDUC- 03)

Es una argumentación compleja, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006), que presenta un único punto de vista al inicio a través de un movimiento regresivo.

Sus argumentos o defensas coordinadas son de causa y basadas en lo real.

De acuerdo a Weston (2001), el punto de vista apela a la autoridad a través de la referencia a “los romanos”.

En función de Gutiérrez (1997), se evidencia modalización epistémica al inicio con el uso de “resulta acertada”, que también constituye una calificación desde el punto de vista retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000). Se expresa una modalización enunciativa en la presentación de los datos con el uso de “por un lado” y “por el otro”.

De acuerdo a Authier-Revuz (2003), en este caso hay Representación del Discurso Ajeno (RDA) a través de una paráfrasis que se encuentra en el punto de vista del autor: “Resulta acertada la concepción de los romanos, quienes establecían que...”, constituye una modalización del decir por el discurso ajeno, el autor modaliza epistemológicamente su propio discurso a partir de la referencia y

valoración del decir de los romanos, esta valoración epistémica termina alcanzando “el decir” del autor de la monografía.

4.2.3 Licenciatura en Filosofía

En esta licenciatura analicé cuatro monografías en las que predomina la secuencia argumentativa en la organización de la escritura. Los autores presentan sus puntos de vista algunas veces en oposición a otras posiciones que también son explicitadas y que forman parte de la estructura argumental, especialmente en algunos casos de argumentación por el absurdo. La modalización que está presente en forma predominante es la enunciativa, en algunos lugares se evidencia la modalización axiológica y epistémica. El que sigue es uno de los casos analizados.

Caso 3: *Me lo digo* - Argumentación única con demostración por el absurdo.

Este caso está presente en una monografía de 31 páginas a la que denominé *Me lo digo*, cuenta con media página de sección Introducción y presenta sección *Síntesis* y *Reflexiones finales*. Me pareció interesante observar la demostración por el absurdo a partir de un punto de vista contradictorio del que no se expresa su contenido, por el contrario, el autor postula como hipótesis la negación de su propio punto de vista. Es un caso que confirma de manera especial las prácticas de escritura de la licenciatura.

En la monografía se investiga el argumento del lenguaje privado como parte central de la filosofía de Wittgenstein y se refiere, además, a algunas interpretaciones posteriores de este argumento que tienen que ver con discusiones acerca de conceptos tales como “principio de verificación”, “lenguaje de sensaciones” y “memoria”.

Una conclusión queda explícitamente enunciada por Wittgenstein al afirmar que no es posible obedecer una regla ‘privadamente’, porque de otro modo, pensar que uno está obedeciendo una regla sería lo mismo que obedecerla. (FILO-02)

Constituye un movimiento argumentativo simple, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006), que presenta el punto de vista

del autor y la negación de ese punto de vista para razonar por el absurdo, esto se evidencia a partir de “porque”, momento en el que expresa la negación. El movimiento de la argumentación es regresivo y luego progresivo.

De acuerdo a Weston (2001), es una argumentación estructurada a través de “*reductio ad absurdum*” que funciona de la siguiente manera: para probar p se asume $\neg p$, de esa asunción se deriva una implicación: q ; se muestra que q es falso –o contradictorio como en este caso- por lo tanto se concluye p . La referencia al punto de vista opuesto al del autor se realiza través de la forma “de otro modo”, este recurso, que consiste en plantear hipotéticamente y en forma provisional un punto de vista opuesto, es usado para este tipo de razonamiento.

Presenta modalización enunciativa epistémica al comienzo (Gutiérrez, 1997) cuando sostiene “Una conclusión queda explícitamente anunciada por Wittgenstein al afirmar que [...]”.

Al mismo tiempo, esta modalización puede ser clasificada como paráfrasis, específicamente como RDA (Authier-Revuz, 2003), en la que el autor modaliza el *decir suyo* a través del discurso ajeno.

En este caso la Garantía (Toulmin, 2003) implícita que permite este tipo de razonamiento tiene que ver con el supuesto de que “pensar” y “actuar” son dimensiones distintas no asimilables.

En “sería” hay modalización epistémica (Gutiérrez 1997) que recae sobre el punto de vista opuesto al del autor: “sería [pero efectivamente no lo es]”.

El contenido del conjunto del movimiento argumentativo es del tipo teórico-conceptual, no empírico.

4.2.4 Licenciatura en Ciencias Históricas

En esta licenciatura trabajé con tres monografías. En una de las monografías se observó la presencia de interrogativas en la presentación del problema de investigación. A continuación muestro uno de los movimientos argumentativos analizados.

Caso 4: ¡*Oligarca pituco!* - La presencia de la demostración en la argumentación con una valoración axiológica para fundamentar el punto de vista.

El caso se encuentra en la monografía que denominé *¡Oligarca pituco!* Su extensión es de 117 páginas, presentando una sección *Introducción* de dos páginas, además de la sección *Conclusiones*. Es un caso interesante que posibilita reflexionar sobre las características generales de las prácticas de escritura de la licenciatura, ya que el autor considera que la metodología de investigación posibilita que los datos “demuestren” un punto de vista.

El autor aborda el fenómeno migratorio teniendo en cuenta el panorama político, económico y social de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina. Observa los valores, los miedos y los reparos de la clase dirigente porteña ante el avance de la ola inmigratoria a partir de un acercamiento a la segunda generación, es decir, a los hijos de los inmigrantes y lo hace recurriendo a fuentes literarias.

En estas novelas el fenómeno inmigratorio cumple un rol protagónico, lo que demuestra lo insoslayable del mismo, para estos hombres que deben resguardar del avance extranjero las costumbres propias de la oligarquía porteña. (HIST-01)

Es una argumentación simple, progresiva e incompleta, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006).

De acuerdo a Weston (2001), el argumento es de causa, basado en lo real.

El punto de vista del autor se encuentra al final y se introduce con “lo que demuestra” e “inoslayable” elementos que señalan modalización epistémica y enunciativa, respectivamente, (Gutiérrez 1997). Ambos elementos cumplen una función retórica persuasiva (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) para la aceptación del punto de vista.

La Garantía (Toulmin, 2003) que completa el movimiento, es la idea de que cuando en una novela un fenómeno tiene un rol protagónico, entonces constituye un dato “inoslayable” desde el punto de vista de la investigación histórica. Esto hace que el autor considere que el dato que introduce le permite “demostrar”, es el único caso en el que se considera que los datos de investigación demuestran un punto de vista o conducen forzosamente a un resultado.

El Respaldo de este movimiento está constituido por la idea de que la investigación histórica no se ocupa de lo anecdótico sino de lo relevante, porque en historia lo relevante [protagónico] se vincula a la verdad. El lector está autorizado a inferir que no es forzoso que otras disciplinas trabajen de esa manera.

4.2.5 Licenciatura en Letras

Analicé siete monografías en las que se evidenció la presencia de movimientos argumentativos en la presentación del problema a investigar y en su justificación final. En esta licenciatura se expresan puntos de vista opuestos al del autor en todas las monografías de manera significativa, aunque no en el caso que presento a continuación. En los trabajos monográficos de los estudiantes de esta licenciatura se manifiesta una fuerte presencia de modalización axiológica, epistémica, emotiva (esta última se evidencia sólo en esta licenciatura) y enunciativa. El que sigue es un ejemplo de los movimientos argumentativos analizados en esta licenciatura.

Caso 5: *Cómplices, los dos* - Argumentación que justifica el trabajo de investigación.

El caso se presenta en la monografía que denominé *Cómplices, los dos*. Es un trabajo monográfico de 42 páginas que cuenta con dos páginas de sección “Introducción” y presenta sección “Conclusiones”. Este caso constituye un ejemplo de fundamentación del trabajo de investigación del autor y es confirmatorio de las principales características de la escritura en la licenciatura a pesar de que no muestra la fundamentación por el absurdo.

Basándose en poemas de la obra poética del español Luis García Montero, en esta monografía el autor evidencia y analiza el funcionamiento de algunos tópicos.

Teniendo en cuenta algunas características que forman parte de esta nueva estética o sensibilidad, *a saber*: ficcionalización del yo poético; relectura de la tradición; exploración del lenguaje coloquial; la sensibilidad urbana y la ciudad como espacios poéticos; la herencia del pasado y la tradición literaria; la memoria y el examen entre lo público y lo privado, entre otros aspectos; *la finalidad de nuestro trabajo* será identificar y *analizar brevemente* dos de los tópicos más recurrentes y trabajados por el poeta granadino: 1- la *permanente* búsqueda de complicidad con el lector y el involucramiento dentro de su poética; 2- el tema del pasado y la memoria: algunas de sus variantes. (LETR-04)

Es un movimiento argumentativo complejo, de argumentos coordinados -de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- que está al servicio de la fundamentación del tema de la monografía en un movimiento que es progresivo.

En principio, puede afirmarse que el autor parte de determinados supuestos que funcionan como defensas teórico-conceptuales de causa (Weston, 2001) que usa para fundamentar el objetivo de su trabajo.

Pero, dado que explica dicho supuesto teórico, la defensa de su trabajo se constituye en una argumentación a partir de ejemplos.

Los fundamentos se introducen a través de dos modalizaciones enunciativas (Gutiérrez, 1997) que son “Teniendo en cuenta” y “a saber”.

Interesa destacar algunos aspectos retóricos (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en el léxico tales como a) “nuestro trabajo”, en este caso, a través de la primera persona del plural se involucra al lector y es una apelación a que si “todos” o “la mayoría” o *todos nosotros estamos de acuerdo entonces estamos en lo cierto*; b) “analizar brevemente”, este es un tópico de la cantidad relacionado con la idea de que es mejor menos que más; c) “más recurrentes”, tópico también de la cantidad que se relaciona con que es mejor lo que se presenta con mayor frecuencia que aquello que se presenta con menor frecuencia; d) “permanente búsqueda”, si bien desde el punto de vista retórico podría entenderse como tópico de la cantidad, en

este contexto se vincula con el *valor de la persona*, es decir, es mejor lo que la persona hace con esmero y esfuerzo, que lo que no se hace de esa manera.

4.2.6 Licenciatura en Lingüística

En esta licenciatura observé 25 monografías. Desde el punto de vista de la frecuencia de su aparición, en términos generales, no se evidenció un tipo especial de movimiento argumentativo. Encontré una mayor presencia de la argumentación en la sección “Conclusiones” así como una mayor fundamentación a partir de ejemplos. En cuatro casos se presenta un punto de vista opuesto al del autor. No se observaron casos de modalización emotiva ni axiológica pero se evidenciaron interrogativas en la presentación del problema. A continuación presento un caso del total de los movimientos argumentativos analizados.

Caso 6: *Rivales y hermanos* - Argumentación de autoridad a partir de una referencia bibliográfica con presencia de RDA

Este caso pertenece a la monografía que denominé *Rivales y hermanos*. De 42 páginas de extensión, es un caso disconfirmatorio de las características generales de las prácticas de escritura de la licenciatura ya que se observa una importante presencia de la modalización, dos usos argumentales de la negación y complejidad en el movimiento argumentativo. La sección *Introducción* es de cinco páginas y presenta sección *Consideraciones finales*. En esta monografía su autor se propone aportar datos referidos a los elementos lingüísticos compartidos entre el portugués brasileiro y el español del Uruguay, lo hace a partir de “rasgos” que se manifiestan en los cuentos del escritor José Monegal.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que en la literatura no podemos esperar una reproducción fiel, tal como se obtendría en una investigación lingüística, puesto que el objetivo del autor es otro. En este sentido, el lingüista brasileiro Milton M. Azevedo (2003: 26) recuerda que “un diálogo de ficción tiene éxito, no por reproducir el habla, sino por evocarla de tal manera que los lectores la consideren convincente como representación literaria”. Pero en Monegal no son sólo literarias, en muchos casos aparecen en enunciados del propio autor, puesto que pertenecen a su isoglosa local. (LING-07)

Este texto constituye un movimiento argumentativo complejo y regresivo, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006), con dos momentos en los que se presenta el punto de vista del autor acerca del mismo tema. En ambos, se organizan razones “de causa” (Weston, 2001).

Su punto de vista inicial lo presenta a partir de una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) en “es preciso tener en cuenta” y también se evidencia la misma modalización en el uso del “no podemos”. A través de “tal como” y en “en este sentido”, se evidencia una modalización enunciativa.

Se produce un uso retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) de la primera persona del plural involucrando tanto al lector como a otros con la posición del propio autor, es decir, la argumentación se estructura en base a que si todos o la mayoría están de acuerdo, entonces lo que se plantea es objetivo o verdadero.

La cita funciona como Respaldo de la argumentación (Toulmin, 2003), además de constituir una defensa basada en la autoridad (Weston, 2001).

Esta cita constituye, además, un ejemplo de RDA a través de una paráfrasis con modalización del decir como discurso segundo, Authier-Revuz (2003). El discurso de “otro” se presenta de manera entrecomillada sin que se produzca interrupción de la sintaxis del autor de la monografía. Se genera una mayor distancia del autor respecto de lo que muestra o cita con la consecuente fuerza retórica persuasiva ya que de esta forma el argumento adquiere un rasgo semántico de *mayor objetividad*.

A partir de la negación se plantea una excepcionalidad al punto de vista del autor a través de una estructura adversativa “pero” (Gutiérrez, 1997) que el autor respalda con argumentos de causa, tal como había especificado al inicio de este análisis.

Por último, desde el punto de vista retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000), el uso del elemento “muchos” en el fundamento funciona como tópico de cantidad ya que es mejor “muchos” que “pocos” o que “algunos”, en especial si se trata de datos argumentativos para defender un punto de vista, como sucede en este caso.

LA INFORMACION IMPLÍCITA

5.1 Introducción

En este capítulo presento el modelo de análisis utilizado para la recuperación de la información implícita de los movimientos argumentativos observados, así como también aquella información de otras secuencias textuales en las que los autores fundamentan su investigación, el método y la metodología de investigación. Como ya he especificado, las observaciones fueron realizadas en la sección *Introducción* y en la sección *Conclusiones* o *Consideraciones finales* de todas las monografías que integran el corpus.

En los ejemplos seleccionados para la presentación del modelo de análisis de la información implícita, si bien diferencio el punto de vista del autor de las razones que lo fundamentan, el foco está puesto en la recuperación de implícitos discursivos. Los ejemplos que muestro en este capítulo no coinciden necesariamente con los casos seleccionados para el capítulo 4.

Al mismo tiempo, indago en las prácticas de escritura de cada licenciatura poniendo en relación los implícitos recuperados de las distintas monografías por licenciatura⁶. Por último, en el análisis de las prácticas de escritura de las licenciaturas diferencié los implícitos que se relacionaron con los temas disciplinares de aquellos que estuvieron referidos al método de la disciplina o a la metodología de investigación de la licenciatura o de la asignatura.

⁶ El Anexo 2 contiene el análisis de los implícitos de la sección “Introducción” y de la sección “Conclusiones” de todas las monografías que conforman el corpus de investigación. El Anexo 3 contiene el listado de implícitos agrupado por licenciatura.

5.2 Presentación del modelo de análisis de la información implícita a partir de algunos ejemplos

En el análisis de las secuencias textuales para la recuperación de la información implícita tuve en cuenta las categorías que presenté y desarrollé en el capítulo “Marco teórico”. Si bien en el capítulo anterior retomé algunas de estas categorías cuando presenté el modelo de análisis de los movimientos argumentativos y de los ejemplos, en este apartado las planteo nuevamente en forma breve a los efectos de facilitar la lectura del presente capítulo

Para la identificación y el análisis de la estructura de los movimientos argumentativos, tuve en cuenta las categorías de la teoría de la argumentación de la Pragmadialéctica -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- que permiten identificar y diferenciar el punto de vista del autor y los argumentos, categorías que también posibilitan la recuperación de los implícitos desde la noción de “óptimo pragmático”.

Para la clasificación de los argumentos, consideré los *tipos de argumentos* propuestos por Weston (2001).

Para analizar los supuestos enunciativos seguí a Gutiérrez (1997) que sostiene que la suposición es la proposición no explicitada que permite ese pasaje a través de las siguientes relaciones: relación causal, relación ilativa, relación condicional, relación concesiva y relación adversativa.

En la recuperación de Respaldos y Garantías, consideré lo planteado por Toulmin (2003).

Para la consideración de la perspectiva discursiva y de la modalidad enunciativa tuve en cuenta las categorías propuestas por Gutiérrez (1997) que identifican, a partir de la idea de “atributo”, los distintos tipos de modalizaciones en el enunciado.

En el análisis de los aspectos retóricos seguí la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) que considera: acuerdos y presunciones en el punto de

partida de la argumentación, los valores, así como también una serie de tópicos como los de cantidad y de cualidad, entre otros.

Para analizar cómo los autores de las monografías se relacionan con el discurso ajeno, tuve en cuenta la categorización propuesta por Authier-Revuz (2003) cuando identifiqué “paráfrasis” y “mostración de palabras”.

Para analizar la información implícita de las negaciones y de las interrogativas, consideré la “transformación interrogativa” planteada por Ducrot (1984) para encontrar el presupuesto de una afirmación, así como también el concepto lógico de “negación” ya que la negación contiene la misma información que su afirmación.

Para identificar los supuestos de verdad en el enunciado, consideré la trasposición que efectúan los pronombres relativos, de acuerdo a Alarcos (1999).

Para determinar los órdenes discursivos disciplinares institucionales y el orden del discurso socio-cultural a partir de la información implícita, me basé en el concepto de “crítica ideológica” y de “crítica retórica” de Fairclough (1995).

Para diferenciar secuencias argumentativas, descriptivas y explicativas, recurrí a la conceptualización planteada desde la perspectiva del análisis del discurso presentada por (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 262).

Al mismo tiempo, en el presente capítulo reitero los criterios gráficos usados para señalar la estructura de los movimientos argumentativos, criterios que ya presenté en el capítulo anterior:

- Blanco, Fondo 1, oscuro 35%: Punto de vista del autor.
- Blanco, Fondo 1, oscuro 15%: Argumentos en general.
- En *cursiva*: elementos de perspectiva discursiva, retóricos en general y de modalización enunciativa.
- Subrayado: otros puntos de vista diferentes al punto de vista del autor.

Al mismo tiempo, los criterios gráficos usados para señalar implícitos en los fragmentos seleccionados son:

- En Negro, Texto 1, Claro 15%: pronombres relativos para la identificación de supuestos de verdad.

- [Texto entre paréntesis rectos]: es el texto recuperado o completado por mí.

En función de estas categorías de análisis y de los criterios gráficos señalados, presento a continuación el análisis en los implícitos a partir de algunos ejemplos que pertenecen a una monografía seleccionada por cada una de las licenciaturas.

También en este capítulo hago referencia a las monografías a través de un nombre ficticio y sin marca de género a los efectos de preservar el anonimato de sus autores.

5.2.1 Licenciatura en Ciencias Antropológicas

Para presentar el análisis de la información implícita de esta licenciatura, seleccioné el trabajo monográfico que denominé *El pilar de la sociedad* que por la complejidad en su desarrollo evidencia diversos movimientos argumentativos con significativa presencia del autor desde el punto de vista de su posicionamiento respecto a la información que maneja en su escritura. Esto hace que sea una monografía interesante para indagar en los implícitos.

El autor justifica su investigación a partir de la constatación de lo que para él representa un número importante de casos de jóvenes que se han divorciado “tempranamente”. A partir de allí, observa y analiza lo que denomina “nuevas formas de vida familiar”. Lo hace atendiendo a su composición, a las consecuencias del divorcio en la dinámica interna de la vida familiar y a las transformaciones sociales y culturales que generan estas nuevas formas de vida. Busca determinar cómo vive la sociedad este “profundo cambio cultural” que se ha generado a partir de la “disolución del matrimonio” en Montevideo.

A continuación presento algunos ejemplos analizados en esta monografía.

- Ejemplo 1:

[El divorcio] Es un *asunto de peso*, pues de algún modo transforma nuestra sociedad tal y como la conocemos desde principios del siglo XX. Nos cuestionamos acerca de una forma de vida familiar resignificada *que supone* la metamorfosis de la vida privada tal como se constituyó hasta alrededor de la primera mitad del siglo XX. (ANTR-02)

En este ejemplo se evidencian dos puntos de vista que están relacionados a través de una argumentación compleja. En primer lugar la posición teórica del autor respecto a que el divorcio “es un asunto de peso”, y en segundo lugar, la idea de que se ha producido una “metamorfosis de la vida privada tal como se constituyó hasta alrededor de la primera mitad del siglo XX”.

En el primer punto de vista, “[el divorcio] es un asunto de peso”, se produce una “calificación” -“asunto de peso”- que tiene valor retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000), y que además puede ser considerada como un posicionamiento del autor ya que constituye una modalización axiológica (Gutiérrez, 1997). Desde el punto de vista pragmático, van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006), estos recursos contribuyen a sostener que es un asunto muy importante y que la decisión del divorcio no debiera tomarse precipitadamente o tan frecuentemente, o que no debiera ser producto de la “intolerancia a la vida en pareja estable”, como el autor plantea en otros pasajes de su “Introducción”.

Este primer movimiento argumentativo se organiza de manera regresiva -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- ya que el fundamento se expresa luego del punto de vista. Se defiende con un argumento “de causa” (Weston, 2001) que se introduce a partir de “pues *de algún modo*”, es decir, lo que fundamenta su posición es que el divorcio “transforma nuestra sociedad tal y como la conocemos desde principios del siglo XX”. La Garantía implícita de este movimiento (Toulmin, 2003) tiene que ver con que cada vez que un fenómeno transforma a la sociedad, debe ser valorado como “de peso” o “importante”. El Respaldo (Toulmin, 2003) de esta secuencia textual se relaciona con que desde principios del siglo XX –y hasta nuestros días- la sociedad mantuvo una estabilidad, entre otras cosas, gracias a la vida matrimonial. Para el

autor, su posición está basada en una evidencia (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) que se marca con la modalización que se presenta a través del uso de la primera persona del plural en “tal y como la conocemos”, que constituye, además, un acuerdo en el punto de partida de la argumentación que los lectores necesariamente debemos aceptar si es que decidimos continuar con la lectura de su exposición.

Al mismo tiempo, en la defensa de este primer punto de vista se presenta una modalización de carácter epistémico Gutiérrez (1997) cuando el autor de la monografía introduce el argumento a partir de la frase “de algún modo” que desde el punto de vista lógico funciona además como cuantificador, es de “algún” modo y no “de todos los modos posibles”. También este recurso cumple un papel persuasivo desde el punto de vista retórico.

El segundo movimiento argumentativo organizado de manera progresiva, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006), que en esta secuencia se estructura en relación con el primero, se inscribe en la estructura del enunciado que comienza con “Nos cuestionamos”. En este enunciado el autor supone o considera que se ha producido una “metamorfosis de la vida privada”, este supuesto de verdad en el punto de vista se refuerza a través de la frase con valor retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) “tal como se constituyó” que funciona posibilitando un acuerdo en el punto de partida, es decir, estamos obligados a aceptar que la vida privada en la primera mitad del siglo XX estaba constituida de una manera radicalmente distinta al presente.

Este punto de vista del autor que se encuentra en el segundo movimiento de esta secuencia textual se sostiene con la modalización retórica a través del uso de la primera persona del plural (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en “todos nos cuestionamos” acerca de la “forma de la vida familiar resignificada”, es decir, es evidente que hay una forma de vida familiar resignificada ya que “todos” nos cuestionamos acerca de ella. Este pasaje también puede considerarse estructurado a través de una modalización enunciativa, incluso con valor epistémico por el uso

del cuantificador “todos” que funciona como atributo, desde el punto de vista enunciativo, (Gutiérrez, 1997). Desde un análisis formal (Toulmin, 2003), esto constituye un Dato que justifica la posición del autor frente al tema. Este movimiento se sostiene con la Garantía (Toulmin, 2003) que expresa que cada vez que en la vida familiar se produce metamorfosis, hay resignificación.

Desde el punto de vista retórico, en las calificaciones del léxico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) vincula “asunto de peso” con “metamorfosis de la vida privada”, desde el punto de vista del significado, en el concepto “metamorfosis” se encuentra asociado el rasgo “crisis” y “maduración”.

Desde una mirada pragmática -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el conjunto de esta información forma parte de un orden discursivo sociocultural, que puede recuperarse en otros pasajes de la monografía, que le permite organizar la argumentación en torno a que el divorcio es un asunto delicado ya que toda sociedad se sostiene en pilares que deberían mantenerse, y uno de esos pilares es la familia.

- Ejemplo 2:

Se tratan las emociones como parte integrante de una cultura, *teniendo en cuenta* *que* son sentimientos históricamente constituidos, específicos de cada sociedad.
(ANTR-02)

Es un pasaje que presenta un argumento simple, es decir, es la forma más sencilla de la argumentación en la que el punto de vista se defiende con dos premisas y en general una de ellas se encuentra implícita en un movimiento que en este caso es regresivo, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). En este ejemplo, la premisa implícita es que la cultura se relaciona con la historia y con la dimensión social, esto podría considerarse la Garantía (Toulmin, 2003) de esta argumentación.

El punto de vista se introduce a través de una modalización enunciativa, Gutiérrez (1997), a partir de una forma impersonal a través de “se tratan”, el autor se

distancia de su punto de vista y persuade para la aceptación de este punto de partida en la argumentación.

A partir de la modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) “teniendo en cuenta que”, se plantea el supuesto de verdad: para el autor las emociones son efectivamente sentimientos históricamente constituidos, específicos de cada sociedad y sobre eso el lector no está habilitado a cuestionar el valor de verdad. Es posible evidenciar este supuesto si se toma en cuenta la función del relativo “que” (Alarcos, 1999).

Desde una perspectiva pragmática -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- y en función de otros pasajes de la monografía, incluso poniendo en relación este ejemplo con el ejemplo 3 que presento a continuación, podría decirse que el autor nos conduce a pensar que en lo relativo al divorcio la sociedad uruguaya no debería guiarse por lo que sucede en otras sociedades, que tal vez el mirar para afuera en estos asuntos, haya conducido a la creciente frecuencia de divorcios en Montevideo.

- Ejemplo 3:

La posibilidad de disolver el matrimonio, existe en *algunas* sociedades, siendo *la nuestra*, una de ellas. *Pero la cuestión es la creciente frecuencia y lo prematuro de estas disoluciones en nuestra sociedad.* (ANTR-02)

En este texto se presenta una secuencia argumentativa compleja y progresiva -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- con argumento “de causa” (Weston, 2001). El punto de vista se introduce a través de una estructura adversativa “pero”, (Gutiérrez, 1997).

En este ejemplo, el punto de vista del autor es la idea de la “creciente frecuencia” y lo “prematuro” de la disolución matrimonial, estos calificativos con valor retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) funcionan de manera persuasiva, es decir, expresando una valoración del divorcio, el autor conduce al lector a aceptar su punto de vista. Este mecanismo se encuentra reforzado a partir del pronombre

posesivo en tercera persona del plural “nuestra”, que termina de involucrar al lector con la posición del autor.

El Respaldo (Toulmin, 2003) refiere a que hay sociedades en las que el divorcio no existe, y en las que existe, su frecuencia no va en aumento como sucede en Montevideo.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- se presupone que hay un tiempo prudente o adecuado para decidir divorciarse. En otros lugares la pareja comparte un tiempo más extenso de convivencia antes de tomar una decisión.

La defensa del punto de vista se organiza en función del cuantificador “algunas”, a través del que se introduce un aspecto retórico persuasivo (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000), es decir, no son “todas” las sociedades las que posibilitan disolver el matrimonio, tampoco “muchas”, sino que son “algunas”, que incluso podría ser leído como “pocas”, de acuerdo al contexto. También la calificación del divorcio en Montevideo como “prematureo” cumple una función persuasiva.

Por último, tanto en la defensa como en el punto de vista, el autor se refiere a la sociedad montevideana en términos de “nuestra sociedad”. También en este caso se evidencia la persuasión a través de un recurso que tiene el efecto de involucrar al lector con el problema y por lo tanto con la aceptación del punto de vista y de su defensa.

- Ejemplo 4:

Siendo el divorcio casi siempre un hecho doloroso en la vida de un individuo, de alguna manera, lo he padecido en tres oportunidades [...] (ANTR-02)

Esta secuencia textual se encuentra en el desarrollo de la sección *Introducción* de la monografía. A partir de esta posición frente al divorcio el autor justifica la selección del objeto de estudio y lo hace presentando una defensa argumental “de

causa”, (Weston, 2001) en un movimiento que es regresivo y simple, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006).

Con la estructura “siendo” que funciona como conector condicional, supone la verdad de la información que le permite justificar su investigación. En este punto de partida se produce una modalización epistémica con “casi siempre” (Gutiérrez, 1997) estructura que también tiene valor retórico ya que es mejor lo que pasa con mayor frecuencia que lo que no se presenta frecuentemente, (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000).

Califica el divorcio a través de “doloroso”, esta calificación también cumple con una función persuasiva (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) con la que el lector se convence de la importancia de la investigación.

Si bien puede considerarse a todo el enunciado como el antecedente de un consecuente que se desarrollará a continuación, podría pensarse que hay una estructura condicional completa en la que el antecedente tiene que ver con lo que el autor supone del divorcio y el consecuente es la situación que de “alguna manera” ha padecido el autor en tres oportunidades. Si lo consideráramos de esta manera, la Garantía implícita (Toulmin, 2003) que habilita a esta relación sería que “todo lo doloroso se padece” y el padecimiento en la vida personal es una justificación legítima para la selección del objeto de estudio en una investigación etnográfica.

Con “alguna manera” el autor introduce una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) y en “padecido” una modalización emotiva (Gutiérrez, 1997) que persuaden cuando fundamenta la selección del tema de la monografía. Tal como presento y analizo en el capítulo 6, este tipo de modalización es una forma marcada en las prácticas de escritura de la licenciatura en Antropología cuando los autores justifican el objeto de estudio.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- a través de la especificación numérica, el lector se informa de que tres divorcios afectaron directamente la vida del autor de la monografía y de manera implícita está habilitado a inferir que este número es significativo e

importante dado que se menciona cuando se está convenciendo del padecimiento del autor.

- Ejemplo 5:

Muchos matrimonios se disuelven rápidamente y con ellos el pilar de nuestra sociedad, [que es] la familia. ANTR-2

En este texto se presenta una argumentación simple, con una premisa omitida: la familia organizada en torno al matrimonio constituye el pilar de la sociedad, esta información implícita es la Garantía (Toulmin, 2003). El movimiento es progresivo, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006).

Podría considerarse como “óptimo pragmático” -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- la idea de que toda sociedad se sostiene mediante “pilares” y que, dado que el pilar fundamental de la sociedad es la familia unida por el matrimonio, su disolución debiera pensarse con mayor detenimiento para evitar ese número creciente de divorcios que se da en Montevideo sobre todo en las parejas jóvenes, esto en función de lo que el autor manifiesta en otros pasajes de su *Introducción*.

El argumento es de causa final y contiene una modalización epistémica y axiológica en “muchos” y una modalización axiológica en “rápidamente”, (Gutiérrez, 1997).

- Ejemplo 6:

Consideramos que el divorcio representa un hecho en nuestra sociedad que conlleva elementos de estigmatización social: un rito de pasaje a la soledad o bien a la unión con otra persona, pero siempre a “otra” vida diferente de la anterior. En todos los casos constituye un rito de pasaje de vida compartida con el marido o la mujer, a un tipo de vida distinto. En el 85% de los divorcios, si hay hijos, el hombre deja de vivir con ellos, esto supone una metamorfosis importante para

todos los integrantes de la familia, *tanto* interna de cada sujeto, *como de cara* a la sociedad. ANTR-2

En esta secuencia textual es posible identificar dos puntos de vista, uno al inicio y otro al final. Al inicio, a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999), el autor presenta un supuesto en su punto de vista, cuando supone que el divorcio “estigmatiza”.

Si bien podría pensarse que luego del primer punto de vista lo que se presenta es una explicación, considero que este ejemplo es parte de un movimiento argumentativo ya que el lector puede abrir una duda razonable (Charaudeau y Maingueneau, 2005) frente a la idea de que el divorcio estigmatiza. Por lo que constituye un movimiento argumentativo regresivo complejo -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- de argumentos múltiples que podrían sostener el punto de vista de manera independiente. Estos enunciados de defensa son “de causa”, (Weston, 2001).

La generalización “en todos los casos” expresa la Garantía de este razonamiento (Toulmin, 2003).

El punto de vista final se introduce a partir del enlace argumentativo “esto supone” que tiene valor de implicatura y lo antecede un dato empírico, de causa” (Weston, 2001) que funciona como defensa.

Nuevamente se encuentra el implícito retórico en el término “metamorfosis”, es decir, cuando el hombre deja de vivir con los hijos se da un cambio absoluto en forma, funciones y modo de vida. Designa, en general, un cambio cualitativo que en biología implica la llegada de algunas especies a la vida adulta. Al mismo tiempo, desde el punto de vista literario, la metamorfosis planteada por Kafka en el personaje de Gregorio Samsa cuando se transforma en un insecto, se vincula con la relación crítica de Gregorio con su padre. Por lo tanto, en lo implícito como “óptimo pragmático” de esta argumentación, se manifestaría la idea de que en el pasaje hacia la vida adulta y resignificada, la figura del padre es crucial.

- Ejemplo 7:

A la hora de analizar los datos, como siempre afrontamos un trabajo etnográfico, si bien hay que tener algunos presupuestos, lo que más interesa es destacar lo que surja en las distintas situaciones etnográficas, es decir los temas emergentes. En otras palabras, se utiliza el método etnográfico dirigido a producir conocimiento empírico válido sobre un sector de nuestra realidad social, en este caso, observación participante de trayectos de divorcios de profesionales universitarios de nuestra sociedad montevideana, elaborando a partir de nuestras propias percepciones, pensamientos teóricos-abstractos en diálogo con el sentido común. Se trata de aproximarnos a “conocer lo singular en su universalidad, y lo universal en su singularidad”, García, 1984: 37. ANTR-2

Si bien este pasaje podría considerarse la posición del autor frente a la etnografía, es posible pensarlo, sin embargo, como una fundamentación del método o del trabajo etnográfico, tal como el propio autor refiere al principio.

Visto de esta manera, el punto de vista se encuentra al inicio del movimiento argumentativo que es regresivo, integrado por defensas múltiples que podrían funcionar de manera independiente. El punto de vista se introduce a partir de una modalización enunciativa “A la hora de analizar los datos”. Al mismo tiempo presenta una modalización axiológica “lo que más interesa es destacar”, una modalización epistémica “si bien hay que tener algunos presupuestos” y emotiva “como siempre afrontamos un trabajo etnográfico”, (Gutiérrez, 1997).

Desde el punto de vista retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000), el término “afrontar” expresa esfuerzo, dificultad, enfrentamiento cara a cara con un problema, es decir, funciona de manera persuasiva como tópico que valora lo que la persona hace con esmero, de esta manera convence de la importancia de la metodología etnográfica que el autor está justificando. Al mismo tiempo, sostiene que hay que tener “algunos” presupuestos, es decir, no muchos, sino solo algunos –pocos- en el que se evidencia el tópico de la cantidad a través del que se presenta más valorado “lo menos” que “lo más”, es decir, mejor “menos” que “más”. También se evidencia la idea de que “nuestras propias percepciones” son válidas

porque son “nuestras” y “propias”, nuevamente se marca el valor de lo relativo a la persona como mecanismo que contribuye a convencer.

En lo que el autor expresa al final del ejemplo presentado, podría encontrarse lo que para (Toulmin, 2003) constituye un Respaldo de orden más general a través del que se presentan valores retóricos de la jerarquía: lo más concreto, lo más abstracto (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) que refuerzan el punto de vista del autor respecto del método etnográfico que se mantiene a medio camino entre ambos valores.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- es posible considerar que de manera implícita el autor reivindica el valor de lo empírico, de la interacción, de la importancia de la apertura metodológica para recoger datos en un estudio etnográfico, de que el conocimiento empírico puede ser o no válido pero que la etnografía garantiza la validez. Por último, el lector puede inferir una crítica que el autor realiza a los conocimientos teórico-abstractos que por sí solos no contribuyen al conocimiento antropológico que desde el punto de vista de la técnica trabaja a medio camino entre la teoría y el sentido común.

- Ejemplo 8:

Se trata de *hurgar* sobre las causas de *la intolerancia* hacia la vida en pareja *estable* y cuáles fueron las negociaciones **que** siguieron a la separación, sus trayectorias de vida. ANTR-02

Este pasaje expresa la posición del autor respecto al objeto de su investigación.

Si se analiza la estructura del enunciado, se evidencia un supuesto de verdad: el autor supone que efectivamente existe una intolerancia a la vida de pareja estable, de esta manera, el lector está obligado a asumir esa información desde el principio. Al mismo tiempo, se presenta otro supuesto de verdad identificado a partir del relativo “que”: luego de una separación, efectivamente se producen negociaciones.

Por otro lado, desde el punto de vista retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en el término “hurgar” puede evidenciarse un rasgo semántico relativo a buscar profundamente algo que es difícil de encontrar. El empleo de este término cumple una función retórica que contribuye a la aceptación del punto de vista del autor, es decir, si bien la intolerancia de la vida en pareja existe, es difícil de explicar y cuesta entender sus causas.

Desde un punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- esta dificultad se relaciona con que la vida familiar organizada en torno a la pareja estable, en especial organizada en torno al matrimonio, constituye el pilar de la sociedad.

5.2.1.1 Las prácticas de escritura de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas

A continuación presento algunos de los implícitos recuperados de la totalidad de las monografías de Ciencias Antropológicas de acuerdo al modelo de análisis planteado en el apartado 1.5.3 y en el 5.2. La totalidad de la información implícita recuperada se encuentra desglosada en los Anexos 2 y 3. Estos anexos constituyen el resultado del análisis realizado en la sección *Introducción* y en la sección *Conclusiones* de las 11 monografías de esta licenciatura que forman parte del corpus.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados de los temas disciplinares

Los implícitos recuperados de las monografías de la licenciatura en Ciencias Antropológicas se organizaron en torno a los siguientes temas: la cultura, la estructura social, las determinaciones del tipo histórico, psicológico, sociológico, y económico, las visiones educativas, la perspectiva de género, entre otros.

En las valoraciones históricas se presentaron presupuestos referidos a la existencia de una “historia oficial” sobre los indígenas en Uruguay. A partir de esta idea, el autor supone que hay un relato oficial acerca de Uruguay que lo considera un “país sin indios”. Este relato, además, caracteriza al país como “homogéneo, descendiente de europeos y civilizado”.

Con respecto a las consideraciones psicológicas, se encontraron ideas tales como la presuposición de la existencia de una intolerancia actual a la vida en pareja y a la familia constituida. En este marco, el autor de una monografía supone que la familia es la unidad afectiva, económica, de enseñanza, de transmisión de valores y sostén de la estructura social. Al mismo tiempo, el autor considera que esta intolerancia actual a la vida familiar en pareja no se daba en la primera mitad del siglo XX. Además, se evidenciaron algunas consideraciones explícitas e implícitas respecto a la idea de “sujeto”, un sujeto que se supone “acostumbrado” a las relaciones de producción. Por otro lado, los implícitos referidos a la “subjetividad”, presuponen que ésta es constitutiva de la observación y del análisis científico cuando la interacción forma parte de las técnicas de algunas metodologías en ciencias sociales. La dimensión psicológica también fue evidenciada en supuestos tales como que el pensamiento y las tensiones de los sujetos son de carácter cultural, que la humanidad es *un otro*, que las emociones están históricamente constituidas o que la libertad del sujeto implica su “autosustentación” social. Respecto a los mecanismos y procesos de identificación del sujeto, en una de las monografías de antropología el autor presupone que los individuos necesitan reconocerse a sí mismos a partir de reuniones festivas rituales que recrean un tiempo primordial que fue mejor, o que los sujetos expresan mecanismos de identificación mediante algún tipo de marca anclada en el cuerpo, fundamentalmente los jóvenes, o que incluso estos procesos pueden darse a través de los “disfraces” usados por algunas subculturas como el color negro o el rock pesado, disfraces que, sin embargo, no significan rebelarse contra la autoridad ya que son manifestaciones “vagas”, “románticas”, “dislocadas”, “incompletas”, “infantiles”, “irresponsables”, “egoístas” e “imaginarias”, son

pretendidas [falsas] prácticas contrahegemónicas que están lejos, incluso, de la visión del mundo de un estudiante de FHCE a mitad de su carrera.

Por otro lado, desde el punto de vista sociológico surgieron implícitos tales como que la esfera religiosa busca lo sagrado y eso la coloca por encima de cualquier interés particular. Al mismo tiempo, en una monografía se destaca la significación atribuida al hecho de que cuando el hombre deja de vivir con sus hijos luego del divorcio, se produce una “metamorfosis familiar”, es decir, un cambio absoluto y radical de formas, funciones y modos de vida. Las calificaciones retóricas dadas al divorcio como algo “frecuente”, “prematureo”, “doloroso”, que “se padece”, llevan al lector a inferir lo inapropiado del divorcio en la mayoría de los casos, sobre todo porque fue vinculado al supuesto de que la familia es “el pilar de la sociedad”. Además, se encontraron presuposiciones referidas a los oficios vinculados a la muerte considerada como algo “negativo” porque es el fin de la vida, “más radical que la vida”, “fatal”, “destino inexorable a enfrentar”, que genera “horror” y “rechazo”. En el punto de partida de la argumentación, estos oficios fueron caracterizados como “insoslayables” para el antropólogo, también como los “menospreciados” que ocultan “temas amplios y trascendentes” así como “peligrosos”, sobre los que las instituciones y la sociedad tienen que actuar para reparar las dificultades de este tipo de trabajo. En este contexto se supone que los trabajadores “han dado” en este oficio, es decir, que no lo eligieron, por lo que se ven obligados a desarrollar “mecanismos de defensa” para afrontar la dinámica de su situación laboral.

También los asentamientos son objeto de interés en la investigación en antropología. Como punto de partida de los argumentos que fueron observados, el autor supone que el origen de los asentamientos está en que las personas ocupan los lugares públicos antes de que los gobiernos tengan tiempo de resolver su planificación y organización. De acuerdo a los implícitos recuperados, la desigualdad social se debe a razones económicas y a decisiones políticas que operan de manera independiente. Al mismo tiempo, se presupone que son los asentamientos los marcados socialmente, es decir, son las personas que viven allí

las que no logran interactuar o comunicarse con la otra parte de la sociedad. Por otro lado, se los supone como “barrios homogéneos” y esta homogeneidad es atribuida a la separación que el propio asentamiento genera. La pobreza o la explotación son vistas como un problema de “recursos”, es decir, las personas de “bajos recursos” que viven en los asentamientos no se comunican con las de “mejores [altos] recursos”, esto termina provocando la separación. En general, en los relatos de los autores de las monografías se supone que el entramado social permite el desarrollo autónomo del sujeto que junto a lo simbólico genera normas y el respeto a las normas. Esto se vincula con la idea implícita de que la sociedad necesita controlar al individuo en forma hegemónica. Una de las formas de la hegemonía es visualizada en la actividad de los partidos políticos que pretenden politizar las identidades colectivas, pero fallan, porque para lograrlo sería necesario “institucionalizar” o “instrumentalizar políticamente” lo emotivo y las prácticas de esas identidades. En Ciencias Antropológicas, como en la mayoría de las licenciaturas, los autores suponen que la prensa ayuda en la construcción del imaginario social a través de la imposición y normalización de prácticas hegemónicas.

En lo que respecta a la dimensión económica, se plantearon implícitos tales como que la privatización no es negativa en sí misma ya que “no tenía proyectado empeorar la situación económica” o que en la gestión pública los problemas financieros tienen que ver con la “corrupción” y no con la lógica de la economía o con las políticas económicas. Estos puntos de partida de las argumentaciones fueron enmarcados en la idea de “globalización” y de “sociedad de la información” vista como la posibilidad de acceso a la información, al conocimiento y al saber. Estas posibilidades se encuentran acompañadas por un aspecto negativo ya que la globalización determina a los gobiernos en sus decisiones políticas. Al mismo tiempo, se le asigna importancia al “desarrollo de las Telecomunicaciones en Uruguay” ya que se supone que antes de eso no había posibilidades de trabajo hacia el exterior. También se parte de la base de que existe una “liberalización de los mercados de capitales financieros y comerciales”,

al tiempo que se considera de manera implícita que los profundos cambios tecnológicos de la globalización generan comunicación entre países y acceso a la comunicación a pesar de la extranjerización de los modos de producción.

La educación también es problematizada por los estudiantes de Antropología. Se presupone que los centros educativos homogenizan desde el punto de vista lingüístico y que la asimilación lingüístico-cultural está directamente relacionada con la escolarización. Se defiende el Plan Ceibal para la inclusión tecnológica, aunque desde la consideración de que “lo virtual es líquido”, idea que remite a Bauman, en especial a su obra “Modernidad líquida”. Esto posibilita a que el lector infiera que la inclusión tecnológica es inestable, no permanece en el tiempo, no posibilita certezas o estructuras a largo plazo, entre otras cosas. También se evidenció el supuesto de que la educación plantea en términos opuestos “la recreación y el aprendizaje”, lo que fue valorado negativamente. Al mismo tiempo, se presupone que en educación la dicotomía forma-contenido no termina de comprender qué es el arte conceptual. Esto se vincula con una valoración relativa a que la indagación, la exploración y la creación son importantes para la educación y con el supuesto de que las tecnologías digitales contribuyen a eso.

En los implícitos referidos a los temas de género, en una de las monografías se considera que en nuestra sociedad “imperan” ciertas ideas y preconcepciones respecto al homosexual varón que, si es amanerado o afeminado, es “desvalorizado” frente al varón homosexual con características masculinas. Desde esta posición, se sostiene que hay quienes califican como “paradójico” que los hombres homosexuales prefieran a los hombres de carácter masculino marcado.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados referidos a la metodología de investigación

Cuando los autores de las monografías justifican su investigación, también suponen y presuponen ideas. La fundamentación de la investigación y del trabajo etnográfico está presente en casi todas las monografías y fue respaldada por implícitos tales como que la etnografía es “la herramienta válida de la

antropología” ya que permite la realización de un trabajo que conduce a desentrañar la red de relaciones sociales y siempre se basa en atender “temas emergentes”. El trabajo etnográfico estuvo vinculado al abordaje holístico de los fenómenos que suponen “muypreciado en antropología”. Estos implícitos sustentan la justificación del método científico, de la metodología y de los procedimientos de trabajo en antropología y son evaluados como los únicos que permiten tener en cuenta el “rapport de la interacción” ya que la antropología es una “disciplina que primordialmente entabla una interrelación dinámica entre los sujetos implicados”, mientras que otras disciplinas no lo hacen, al menos en forma primordial. Por esos motivos fueron valorados los paradigmas del diálogo y de la polifonía.

Al mismo tiempo, se presupone que en antropología la investigación de un tema o fenómeno es importante cuando este fenómeno toma diferentes significados en cada momento y lugar, pero con la condición de que en todos los casos se mantenga algo común. Junto a esto, el investigador tiene que asumir una actitud “decidida” y “responsable” cuando se ocupa de temas “amplios”, “trascendentes” e incluso “peligrosos”.

A partir de diversos implícitos, los autores de las monografías han fundamentado que el método empírico es un método empírico válido si recoge temas que surjan de las “situaciones concretas” y suponen que para esto la “intersubjetividad” es una metodología apropiada y legítima de investigación.

Estos aspectos se encontraron asociados a una crítica tácita al positivismo ya que “concibe la historia de manera lineal” y se ajusta a los hechos que se perciben, mientras que la antropología estudia lo “insoslayable”, es decir, lo inevitable en la vida del ser humano, esto la hace la “ciencia del hombre por excelencia”, en tanto otras disciplinas con las que la Antropología comparte el campo, el territorio y el objeto de estudio, no lo son.

5.2.2 Licenciatura en Ciencias de la Educación

Para recuperar y analizar la información implícita de esta licenciatura, seleccioné el trabajo monográfico al que denominé *Informativo central*. Consideré interesante el tema desarrollado en la monografía porque de una manera clara me permitió evidenciar la dimensión cultural, las relaciones de poder y la red social del discurso.

En esta monografía el autor justifica su trabajo monográfico a partir de una definición de la “sociedad de la información”. Considera que se hace necesario buscar un paradigma educativo acorde con las necesidades de los estudiantes de esta época en la que los cambios culturales y sociales se producen de manera acelerada. Para eso indaga en distintos modelos de enseñanza y evalúa la función y la presencia de las tecnologías de la información en el aprendizaje. A continuación presento los ejemplos seleccionados a los efectos de mostrar el modelo de análisis de la información implícita.

- Ejemplo 9:

La conjunción de todos estos cambios ha derivado en nuevas formas de acceder a la información a través de diferentes herramientas digitales, a las que *todas* aquellas personas que posean una computadora y conexión a internet tienen acceso. La introducción de las tecnologías de información y comunicación (TICS), ha transformado a la sociedad capitalista en una sociedad de la información y del conocimiento. (EDU-01)

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- este pasaje constituye una argumentación compleja, de argumentos coordinados. Está estructurada a través de un movimiento progresivo dado que el punto de vista del autor se expresa al final.

Para la defensa del punto de vista hace referencia a Datos (Toulmin, 2003) que el autor ha planteado antes y que tienen que ver con cambios generados por las nuevas herramientas digitales. Al mismo tiempo, se evidencia una modalización

epistémica (Gutiérrez, 1997) a través del uso de “todas” que cumple la función de cuantificar de manera universal la defensa de este punto de vista.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el autor presupone que el capitalismo en sí mismo no es un modo de producción que necesariamente esté relacionado con una sociedad de información y conocimiento. Al mismo tiempo, supone que poseer computadora y conexión a internet son elementos suficientes para garantizar el acceso a la información, es decir, que la accesibilidad determina el desarrollo del conocimiento y su distribución, esto se vincula con otra idea implícita: antes de las TICS la sociedad capitalista no era de información ni de conocimiento. Por otra parte, no diferencia “sociedad de la información” de “sociedad del conocimiento” lo que resulta significativo, sobre todo tratándose de la licenciatura en Educación.

- Ejemplo 10:

Al referirnos a la sociedad del conocimiento, nos referimos a una sociedad en la que el saber ocupa un valor central. (EDU-01)

Este ejemplo muestra un punto de vista del autor que complementa el ejemplo 9 ya que, si bien es un texto explicativo, se posiciona respecto a la sociedad del conocimiento considerando que en ésta el *saber* ocupa un valor central. De manera que, en tanto esta posición puede ser puesta en duda por el lector, se trata efectivamente de la presencia un punto de vista.

La primera persona del plural cumple una función retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) que persuade del punto de vista del autor ya que incluye al lector en su posición.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el autor presupone que en la sociedad del conocimiento el saber tiene un valor que es “central”, en otro tipo de sociedades el saber ocupará un lugar, pero nunca el centro.

Ejemplo 11:

La difusión de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y la creación de la red de Internet *ha derivado* en cambios culturales, políticos y éticos *que han determinado, o están determinando, la llamada sociedad del conocimiento*. (EDU 01)

El texto del ejemplo muestra una argumentación compleja -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- de argumentos coordinados con movimiento progresivo ya que el punto de vista del autor se encuentra al final, los argumentos son de causa (Weston, 2001).

Presenta modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) en “ha derivado” y “han determinado” que contribuye a aceptar el argumento para la defensa del punto de vista del autor.

En el punto de vista que se introduce a partir de “que han determinado” “o están determinando”, el autor se distancia de lo que afirma a través del uso de “*la llamada sociedad del conocimiento*”, esto puede clasificarse como RDA (Authier-Revuz, 2003) constituyendo una paráfrasis que funciona como modalización del decir propio por el discurso ajeno. Es una estructura que funciona convenciendo, ya que cuando se apela a otras voces discursivas, el juego de la intersubjetividad que se abre contribuye a reforzar el valor objetivo de la información.

Desde el punto de vista de la estructura de la argumentación, la Garantía (Toulmin, 2003) es que cuando se producen cambios culturales políticos y éticos, la sociedad cambia.

El Respaldo (Toulmin, 2003) implícito que acompaña este movimiento se relaciona con que la circulación de la información contribuye al desarrollo del conocimiento de las sociedades.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector está habilitado a inferir la valoración positiva de

estos procesos que el autor realiza de manera tácita, y que sostienen su argumentación.

Ejemplo 12:

Sin lugar a dudas las Nuevas tecnologías de información abren un importante abanico de nuevas posibilidades en el área educativa. Entre los aspectos que me interesa destacar, el primero es la motivación escolar. Siendo la motivación de los alumnos uno de los desafíos permanentes que enfrentamos los docentes a diario, esas tecnologías aportan nuevas formas de presentar contenidos, de manera más dinámica y atractiva para los estudiantes. (EDU-01)

Este pasaje evidencia una argumentación compleja de argumentos subordinados -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- y de causa (Weston, 2001). Su movimiento es regresivo ya que el punto de vista del autor se encuentra al inicio del movimiento.

Presenta modalización epistémica con “Sin lugar a dudas”, axiológica a través de “más dinámica y atractiva” y enunciativa por medio de “Entre los aspectos que me interesa destacar” (Gutiérrez, 1997). En todos los casos la modalización persuade al lector para la aceptación del punto de vista.

El Respaldo implícito (Toulmin, 2003) tiene que ver con que antes de las TICs la motivación escolar constituía un problema a resolver, el autor de la monografía presupone que los docentes han tenido dificultades históricas para presentar los contenidos en forma dinámica o atractiva. Un supuesto de verdad (Gutiérrez, 1997) se evidencia a partir de “siendo” -que el lector puede interpretar como equivalente al “ya que”- momento en el que el autor supone que la motivación de los alumnos es un desafío, y a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999) cuando supone que este desafío es diario. Ambos supuestos sostienen el punto de vista.

Desde un punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- de manera implícita se considera que para el aprendizaje es importante la motivación asociada al dinamismo y al atractivo y que esto no está

sucediendo porque se mantienen las viejas formas de presentar contenidos que son menos dinámicas y menos atractivas.

Finalmente, en la expresión “desafíos permanentes que enfrentamos los docentes a diario” y en la calificación de los contenidos como “deseables” y “atractivos” se produce una valoración retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000). Además, en el primer caso a través de la primera persona del plural en “enfrentamos” se constata que el autor apela a la idea de que lo que *uno experimenta directamente se constituye en un dato irrefutable*.

- Ejemplo 13:

Las TICS han abierto *muchas* posibilidades tanto para los docentes como para los educandos. *Pero de ninguna forma* han pasado a sustituir al docente, *sino que se han transformado en una herramienta más en el salón de clases* **que** ayudan a diferenciar tareas y a potenciar el rendimiento de los educandos. (EDU-01)

Es una argumentación simple con argumento único -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- de causa (Weston, 2001). El movimiento es regresivo, ya que el punto de vista del autor se presenta al inicio.

Podría considerarse que este ejemplo constituye una explicación (Charaudeau y Maingueneau, 2005) que el autor abre a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999), sin embargo, dado que puede abrirse una duda razonable en torno a si efectivamente las TICs ayudan a diferenciar tareas y a potenciar el rendimiento de los educandos, el movimiento puede leerse como un ejemplo de argumentación.

En el punto de vista se presenta modalización epistémica que también podría verse como axiológica (Gutiérrez, 1997) en elemento “muchas”.

A través del recurso lógico de la negación del punto de vista opuesto al suyo, el autor discute con otras voces discursivas. Introduce este punto de vista opuesto a partir de una modalización epistémico-axiológica (Gutiérrez, 1997) cuando dice “de ninguna forma”.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el autor supone que los estudiantes no diferencian tareas en forma adecuada, que su rendimiento no está potenciado por el docente y que hay un temor por parte de los docentes a que las tecnologías de la información y de la comunicación puedan sustituir su rol generando pérdida de fuentes de trabajo.

5.2.2.1 Las prácticas de escritura de la Licenciatura en Educación

En este ítem presento algunos de los implícitos recuperados de la totalidad de las monografías de la licenciatura en Educación de acuerdo al modelo de análisis planteado en el punto 1.5.3 y en el 5.2. La información completa de los implícitos se encuentra desglosada en los Anexos 2 y 3 y constituye el resultado del análisis realizado en la sección *Introducción* y en la *sección Conclusiones* de las nueve monografías de esta licenciatura que integran el corpus.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados de los temas disciplinares

En las prácticas de escritura de la Licenciatura en Educación los implícitos recuperados se relacionaron con temas educativos vinculados a consideraciones sociales, políticas, psicológicas, de género y filosóficas. Es la única licenciatura en la que se evidenciaron reflexiones filosóficas, incluso metafísicas, respecto al concepto de “ser humano”, concepto que desarrollo en el capítulo 6 de esta tesis.

En las consideraciones sociales y políticas se encontraron implícitos referidos a la idea de “sociedad de información” y de “sociedad del conocimiento”, conceptos que no se demarcaron o distinguieron entre sí. En algunas monografías se supone que todas las personas que tienen computadoras acceden a las herramientas digitales y que esto es algo positivo ya que la tecnología favorece el desarrollo del conocimiento. Este implícito está vinculado a que se considera que en las TICs el saber ocupa un valor central lo que contribuye a resolver el problema de la motivación de los estudiantes, al tiempo que estas nuevas tecnologías generan cambios culturales, políticos y éticos.

Por otra parte, los autores suponen que existe un “auge globalizador” un “bombardeo de la comunicación” y una significativa velocidad con la que se producen los cambios con enormes consecuencias en las formas de vida de las personas y en las relaciones interpersonales. De todas maneras, se presupone que en los países desarrollados el “sentir individual” no se encuentra marginado por las políticas del mercado capitalista porque éstos no son dependientes, en cambio en América Latina sí, y que esta dependencia hace que se vean afectadas la libertad y la igualdad. Algunas monografías presuponen que para que la libertad e igualdad se hagan efectivas no tienen que existir gobernantes ni gobernados porque el concepto de igualdad es independiente de lo político que es un ámbito de ejercicio de poder. Esta idea se relaciona con una diferenciación implícita, entre “individuo” y “ciudadano” ya que se considera que refieren a dimensiones distintas del ser humano. Otras monografías, de manera tácita sostienen que el “egoísmo” y la “desigualdad” se vinculan directamente con la falta de comunicación y que tiene que ver con los “valores que en la actualidad se encuentran en “crisis” generando mayor “consumo” o “consumismo”, “enajenación”, “pasividad mental” y “angustia”. Suponen que los sujetos no consumistas tienen al menos más probabilidades de ser “mentalmente activos” y de no “angustiar” ya que desarrollan formas fluidas de comunicarse que no generan enajenación entre los sujetos y evitan el egoísmo generando igualdad social. En medio de una situación así caracterizada, se considera que los jóvenes viven realidades diferentes a la de los adultos y que se produce falta de diálogo entre generaciones.

Con respecto a las políticas educativas, se planteó como supuesto que en América Latina se da una dependencia con los países desarrollados y por eso se presupone que las políticas en educación se piensan desde los paradigmas de esos países que no son adecuadas para pensar nuestra identidad ya que al ser diferente, hace que tengamos “conflictos internos distintos”.

Se evidenciaron supuestos tales como que en “la sociedad uruguaya de Reina Reyes había misoginia” y que el “compromiso social” y la “lucha por la igualdad”

permite trascender esa situación. Sin embargo, de manera implícita consideran que las instituciones tienen “mecanismos de defensa” porque el cambio les provoca miedo y “se defienden” ya que su objetivo es “perpetuarse”.

Al mismo tiempo, en algunos trabajos de la licenciatura se supone que la sociedad tiene lazos que la dominan y la agobian y que en Uruguay ha existido un rechazo por parte de la tradición nacional hacia lo que denominan “ideas foráneas” en educación que atentan contra “la nación” y “la tradición”, dimensiones que quieren preservarse. Se considera que la sociedad se hace cargo de las nuevas generaciones ya que “la vida cotidiana del niño se ordena a través de la socialización escolar y de la formación de ciudadanía” a través de las “ideas positivistas de orden y progreso”, sin embargo, de manera implícita se sostiene que los valores enseñados en la escuela “no se reflejan cabalmente en la sociedad”.

Otras consideraciones educativas y pedagógicas realizadas parten del supuesto de que aquello que sea “relevante para la formación de los maestros” se ve reflejado en el discurso pedagógico, además, se presupone que las ideas pedagógicas responden al contexto porque existe una implementada relación entre el discurso y la práctica. Sin embargo, se maneja que hoy se trabaja en torno a principios educativos que no tienen que ver con la sociedad actual. Por otra parte, algunos autores de las monografías de la licenciatura en Educación suponen que la sociedad se encarga de mantener el “orden” y el “progreso”, incluso con líneas educativas en las que se “separa la afectividad” y no hay interés por saber cómo es que las generaciones más jóvenes entienden su realidad, porque no hay espacios de diálogo, de tolerancia, ni de creatividad. Sin embargo, se evidencia el presupuesto de la existencia de otras formas de escuela “no tradicionales” que “no reproducen la ideología de la clase dominante” sino que reproducen otra ideología.

Algunos autores presuponen que antes del surgimiento de la sociedad de masas no existía el “derecho inalienable del hombre a ser educado” para superar la

desigualdad. Esta posición se vincula al implícito referido a que la educación evita, y en todo caso supera, las situaciones de desigualdad ya que uno de los fines de la educación es “eliminar las diferencias de clase” y garantizar la actuación equidistante de los individuos en la vida pública superando la enajenación y las diferencias sociales. Algunos parten del supuesto de que, dado que en el ejercicio de la política hay dominación, si se concibe a la educación como un asunto político podría generarse “dominación” y promoverse la “individualidad”, el “hedonismo” y la “homogeneización”.

Con respecto a la función docente, se presupone que uno de los problemas de la educación tiene que ver con la “dificultad para diferenciar tareas” y para enseñar a hacerlo, y que esto es responsabilidad de los docentes. Esto vinculado al supuesto de que los docentes no presentan los contenidos en forma muy dinámica ni activa, y que para el aprendizaje es importante la motivación asociada al “dinamismo” y al “atractivo”. Por eso es que los docentes “necesitan enriquecer su formación y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas” para superar esta situación.

Con relación al protagonismo de la mujer en el pensamiento pedagógico, de manera tácita se considera que Reina Reyes fue una de las principales intelectuales del siglo XX. Suponen que formó parte de las mujeres que aportaron a la educación y a la sociedad a pesar de la misoginia de su época, incluso a pesar de que en su momento no se la haya tenido en cuenta.

En algunos de los trabajos de la licenciatura se considera que desde ciertas concepciones pedagógicas se ha eliminado la barrera entre el mundo infantil y del adulto que se presupone “tiránico”, esto vinculado a que también se supone que la escuela es el mundo público del niño. Frente a esto, se plantea la idea de que la educación no es ubicable ni en la “esfera pública” ni en la “esfera privada”, sino que es un “ideal abstracto”. Los argumentos se organizan en torno a que la esfera pública no asegura la tranquilidad del niño en su crecimiento, porque en forma implícita se considera que lo público no es seguro, no protege, no contiene, no es un lugar de tranquilidad, en tanto que la familia es un ambiente “acogedor y

seguro”. Al mismo tiempo, fue planteada de manera tácita la discusión educativa “innovación vs. tradición” en función de cómo resolver los problemas de la enseñanza, así como también el supuesto de que la educación pretende sólo conocimiento intelectual cuando en proyectos educativos anteriores había una preocupación por la “inquietud de sí”. Por otra parte, se presupone un sistema de valores que “prima” en nuestra educación actual y que hay principios educativos que han quedado en el olvido, por eso los autores sostienen que conocer solo el predominio de obras pedagógicas actuales no contribuye a acceder a un campo más rico de formación.

Desde el punto de vista retórico, se argumenta valorando positivamente las siguientes ideas: la experiencia, la contextualización del conocimiento, la búsqueda de la motivación y del interés del alumno, las secuencias en la organización del conocimiento, la disciplina organizada en torno a ejes temáticos, el docente como investigador y la importancia de las ideas previas de los alumnos, así como también la importancia de la reflexión política educativa antes que “anteponer” la reflexión didáctico-pedagógica abstracta.

Al mismo tiempo se evidenciaron presuposiciones referidas a la didáctica que no es trabajada de manera “consecuente” porque ha sido dejada en manos de los “didactas”. Éste y otros problemas de los modelos pedagógicos que no brindan soluciones o que están alejados de la práctica, son planteados como las causas del estado de situación actual.

Se evidenciaron diversos respaldos implícitos filosóficos en las argumentaciones relacionados con los siguientes temas: la relación entre lo natural y lo propiamente humano en el ser humano, la naturaleza humana como unidad o dualidad, el problema de la libertad como parte de la condición humana, la emancipación, el relativismo en teoría del conocimiento, la negación de la existencia de un ser superior como creador de la vida, la relación entre razón e instinto, el problema de la voluntad humana, la búsqueda de la verdad como parte de la condición humana, la relación entre el pensar y el hacer, el tiempo, el espacio, entre otros.

Desde el punto de vista de la psicología, se recuperaron implícitos referidos al *sujeto de educación*. En primer lugar, se presupone que la postura dualista del ser humano separa al “sujeto de la producción” del “sujeto” y esto se evalúa en forma negativa. En segundo lugar, respecto al aprendizaje, se considera en forma implícita que el saber no permanece externo al sujeto, por el contrario, el sujeto se transforma a través del saber. En tercer lugar, se supone que en la infancia ocurren “fenómenos asombrosos” en la psique del niño. En cuarto lugar, se parte de la base de que la dimensión cultural no se corresponde exactamente con el aspecto espiritual/moral del hombre ya que el ser humano tiene un “ser íntimo” diferente a “lo real externo”. Por último se supone que el hombre es libre porque vive en sociedad.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados referidos a la metodología de investigación

Las valoraciones y fundamentaciones del método y de la metodología no tuvieron una presencia significativa en las monografías de la licenciatura en Educación, sin embargo me interesa destacar los siguientes aspectos:

Se partió de la base de que en la Licenciatura en Educación interesa investigar lo que está presente en las instituciones educativas formales del país, y se evidenció el presupuesto de que es adecuado y esperable la comparación entre modelos teóricos. Sin embargo, para que un estudiante de la licenciatura pueda trabajar con comodidad y respaldo, se considera que es necesario conocer los autores con tiempo y tener práctica en la elaboración de monografías ya que en los trabajos de investigación monográficos es importante la “capacidad de síntesis”. Se consideró de manera implícita que cuando no existen contradicciones entre dos modelos no es necesario realizar comparaciones entre ambos, así como también que es necesario definir las categorías de análisis desde el inicio de la investigación.

5.2.3 Licenciatura en Filosofía

Para observar la información implícita en esta licenciatura, seleccioné el trabajo monográfico que denominé *Filósofo no se hace, se nace*. Lo seleccioné porque cuenta con una presencia interesante de movimientos argumentativos. El autor fundamenta lo que denomina “giro copernicano” generado por Kant en tanto este giro da origen a una nueva matriz del pensamiento en filosofía. En especial, justifica cómo es que Kant se separa de la metafísica aproximándose a la ciencia a través del ejercicio de la razón. El objetivo de la monografía es reflexionar sobre las consecuencias de este fenómeno.

A continuación, presento los pasajes seleccionados a los efectos de mostrar la aplicación del modelo de análisis de la información implícita.

- Ejemplo 14:

Desde Kant hasta entrado el siglo XX hay una matriz disciplinaria **que** marca qué es el trabajo filosófico. Kant definió un ámbito de problemas, objetos, enunciados, criterios, métodos (analiticidad) **que** se mantuvo hasta la mitad del siglo XX, momento en **que** entra en crisis con Quine cuando éste critica la analiticidad. (FILO-01A)

Si bien podría considerarse que este ejemplo constituye una explicación (Charaudeau y Maingueneau, 2005) que se extiende acerca de cuál fue la tarea de Kant respecto a la labor fundacional en la definición de una matriz disciplinaria, el lector puede poner en duda que efectivamente esta matriz haya pautado el trabajo filosófico hasta entrado el siglo XX. Por lo tanto, es un ejemplo de argumentación compleja, regresiva, de argumentos coordinados, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006), y de causa (Weston, 2001).

Desde el punto de vista retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000), los argumentos son abstractos, característica que tiene que ver con los contenidos disciplinares.

El Respaldo (Toulmin, 2003) de esta argumentación se relaciona con que siempre una matriz disciplinaria determina objetos, enunciados, criterios y métodos de la disciplina, y que en el caso de la filosofía, el pensamiento se desarrolla en función de una matriz o pauta.

Los supuestos de verdad en el enunciado (Gutiérrez, 1997) se reconocen a partir de los relativos (Alarcos, 1999) “que”, en primer lugar cuando se sostiene que una “matriz disciplinaria es la que marca qué es el trabajo filosófico”, y en segundo lugar, en la idea de que el pensamiento de Kant se mantuvo “hasta la mitad del siglo XX momento en el que entra” en conflicto con el pensamiento de Quine.

Finalmente, no se evidencia ni modalización del autor en cuanto a un posicionamiento marcado frente a lo que sostiene, ni elementos retóricos de persuasión en el léxico.

- Ejemplo 15:

(...) *Por lo tanto, Kant nos dice que* si esta tendencia metafísica es utilizada regulativamente (es decir, sin dar el salto ilegítimo a la búsqueda de lo incondicionado) **es muy útil.** (FILO-01A)

Es una argumentación simple, deductiva y progresiva ya que el punto de vista se expresa al final, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). Su estructura es hipotética (Weston, 2001) y el tipo de razonamiento es deductivo.

Presenta modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) en “Kant nos dice que”. Desde el punto de vista retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000), la primera persona del plural es persuasiva ya que el autor incluye a otros en su punto de vista.

Al mismo tiempo, “Kant nos dice que” constituye una RDA a través de una paráfrasis que modaliza el decir del autor o “Zona de modalización del decir como discurso segundo”, (Authier-Revuz, 2003).

El esquema del razonamiento podría reconstruirse como sigue: Lo que se usa de manera regulada es muy útil, ésta sería la Garantía (Toulmin, 2003), si la tendencia metafísica es usada regulativamente entonces la tendencia metafísica es muy útil.

El Respaldo (Toulmin, 2003) general de este movimiento es la idea implícita de que en filosofía hay una tendencia al trabajo metafísico no regulado e inútil.

Ejemplo 16:

En contraposición al realismo clásico, *tenemos que*, a partir de ahora se pondrá en cuestión la objetividad de las cosas y, *por lo tanto*, el punto de partida no será ya la cosa sensible sino que la filosofía tendrá que aproximarse a ella siempre a través de la mediación de las ciencias, ya no se aceptará *sin más* lo dado, *sino que* se lo enjuiciará desde el tribunal de la razón. (FILO-01A)

El ejemplo constituye una argumentación compleja progresiva y luego regresiva cuando completa la defensa del punto de vista con argumentos coordinados. Son argumentos de causa (Weston, 2001), el primero de ellos se introduce en oposición a otra perspectiva.

Presenta modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) en “tenemos que” que contiene un elemento retórico -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- que se evidencia en el uso de la primera persona del plural que persuade en el momento de la defensa.

En el punto de vista que se introduce a través de “por lo tanto”, el autor también dialoga con otra voz discursiva mediante el uso de la negación.

En la defensa final, también se incluye otra posición discursiva negada por el autor, lugar en el que a su vez se presenta una persuasión retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca 2000) a través del elemento “sin más”. En este caso, en forma implícita el autor sostiene que el realismo clásico aceptaba la experiencia por su solo valor, esto se relaciona con el “tópico de la persona” en el que no es valorable lo que se hace sin esfuerzo y sin trabajo.

La Garantía (Toulmin, 2003) de este movimiento es que el realismo clásico aceptaba lo dado o la experiencia sensible como origen objetivo del conocimiento.

El Respaldo (Toulmin, 2003) implícito que sostiene la argumentación es que en filosofía existe una discusión en torno a la objetividad que opone “razón” a “experiencia”, pero que la razón es en última instancia una herramienta objetiva, y por lo tanto legítima, para evaluar el conocimiento.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector está autorizado a inferir que en lo que refiere a la producción y al desarrollo del conocimiento, el empleo de categorías racionales es esencial en la actividad filosófica.

Finalmente, en este ejemplo se destaca la negación como recurso lógico-argumentativo que se presenta con significativa frecuencia en las prácticas de escritura de esta licenciatura.

- Ejemplo 17:

El presente trabajo *pretende realizar algunas reflexiones sobre las consecuencias que este “giro copernicano” acarreó para el pensamiento filosófico hasta nuestros días.* (FILO-01A)

En este ejemplo es posible evidenciar la posición del autor respecto a los propósitos que se plantea en su monografía, al mismo tiempo, muestra una fundamentación implícita de esos objetivos.

Comienza con una modalización enunciativa y epistémica (Gutiérrez, 1997): “El presente trabajo *pretende realizar*”.

Se manifiesta un supuesto de verdad a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999), es decir, el autor considera que efectivamente Kant constituye un giro copernicano en la historia de la filosofía.

Se evidencia una persuasión del tipo retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) con el recurso del verbo “acarreo”. De manera implícita se considera que las consecuencias fueron enormes, es decir, el lector está autorizado a inferir que el objetivo del autor de la monografía también lo es porque aborda unas consecuencias de este tipo.

- Ejemplo 18:

Como la *profundidad* de los textos de Kant –y de lo que se desarrolló a partir de él- requeriría un análisis *muy* largo y complejo **que** excede las expectativas del seminario y la *capacidad* de un estudiante de filosofía, **mi objetivo no será un análisis exhaustivo del kantismo ni de sus herederos, sino tomar algunos puntos y mostrar su repercusión –a mi juicio negativa- sobre el posterior desarrollo filosófico.** (FILO-01A)

En este caso, el autor de la monografía fundamenta el objetivo de su investigación. De esta manera, puede considerarse que constituye un pasaje argumentativo en tanto presenta información que el lector puede poner en duda como por ejemplo: la necesidad de análisis largos y complejos cuando se trabaja con textos profundos, la propia idea de “profundidad” en los textos de Kant que sostiene a partir del marcador “como”, el planteo respecto a las expectativas para un seminario en la licenciatura en Filosofía y su posición respecto a la repercusión negativa de la filosofía de Kant en los desarrollos “posteriores” de sus herederos.

Constituye una argumentación compleja, progresiva, de argumentos subordinados -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- con la presentación de un punto de vista opuesto respecto a las posibilidades del trabajo monográfico. Presenta modalización axiológica (Gutiérrez, 1997) integrada al planteo de los objetivos de la investigación cuando afirma que a su juicio es “negativa” la repercusión de la obra de Kant y modalización enunciativa en “mi objetivo no será”.

Presenta recursos retóricos (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) como en “*profundidad* de los textos de Kant”, “análisis muy largo y complejo”, “análisis

exhaustivo” que contribuyen en forma persuasiva a que el lector acepte los fundamentos del objetivo de la monografía.

Es posible identificar un primer supuesto de verdad a partir del relativo “como” (Alarcos, 1999), cuando supone que los textos de Kant son profundos y al mismo tiempo una Garantía implícita (Toulmin, 2003) referida a que los textos profundos requieren análisis largos y complejos.

También se evidencia un segundo supuesto de verdad a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999) cuando considera que los análisis largos y complejos exceden las expectativas de un seminario en Filosofía y a lo que se espera de un estudiante de la licenciatura en filosofía de FHCE.

El Respaldo (Toulmin, 2003) de este movimiento tiene que ver con que en Filosofía se realizan análisis exhaustivos de las obras y de sus repercusiones.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector está habilitado a pensar que un estudiante de Filosofía desarrolla ciertas capacidades que no se completan hasta las etapas finales de su formación. Estas capacidades tienen que ver con la posibilidad de pensar de manera compleja.

Ejemplo 19:

No quiero decir que con Kant llegó al final de su evolución, sino que, por el contrario, en Kant vemos el punto de partida de esta nueva actitud ante la filosofía; actitud que marcará el posterior desarrollo del pensamiento filosófico hasta nuestros días. (FILO-01A)

Este ejemplo expresa un punto de vista del autor que introduce oponiendo un punto de vista contrario a través de ARD (Authier-Revuz, 2003). Con el planteo del punto de vista contrario se evidencia otro posicionamiento respecto a la valoración de la evolución del pensamiento filosófico que de manera implícita dialoga con el autor.

Presenta modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) en los momentos siguientes: “no quiero decir que”, “sino que”, “por el contrario”.

Se evidencia un recurso retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) a través de la primera persona del plural “vemos” que involucra a los otros en su punto de vista, fenómeno que contribuye a su aceptación porque *la mayoría tiene razón*.

También a través del uso de “actitud” se evidencia un recurso retórico persuasivo que valora “la persona” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) y por lo tanto sus actitudes, de esta manera implícita, el lector convence que lo realizado por Kant es muy valorable.

- Ejemplo 20:

Kant explica este cambio epistemológico debido a su aportación filosófica, comparándolo con la revolución copernicana y *entonces ahora tenemos que* son las cosas las que se ajustan a *nuestros* conceptos y no *nuestros* conceptos los que se ajustan a las cosas. Ahora el *sujeto es activo*: son las cosas las que se deben *someter a nosotros*. (FILO-01A)

El ejemplo constituye una argumentación simple, progresiva -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- con argumento de causa (Weston, 2001). La defensa se introduce a partir de RDA (Authier-Revuz, 2003) a través de una paráfrasis, específicamente a partir de una predicación del discurso ajeno en “Kant explica”.

Presenta modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) en “y entonces ahora tenemos que”.

Introduce su punto de vista a través de un conector lógico “entonces” en el que se evidencian dos momentos del mismo recurso retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) a través del uso de la primera persona del plural en “tenemos que” y en “nuestros”.

La Garantía implícita (Toulmin, 2003) de este movimiento es que en todo cambio epistemológico revolucionario se da un cambio de la relación sujeto-objeto.

El Respaldo (Toulmin, 2003) implícito tiene que ver con que en la teoría del conocimiento hay dos tendencias: la que afirma que las cosas se ajustan a los conceptos y la que plantea que son los conceptos los que se ajustan a las cosas.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- y en vinculación con el aspecto retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) que se evidencia al final de su punto de vista cuando se afirma que “Ahora el sujeto es activo”, el lector puede inferir que el cambio ha sido positivo.

Finalmente, se destaca nuevamente la negación como mecanismo argumentativo en esta licenciatura.

- Ejemplo 21:

A partir de Kant la *sospecha* y la *hipercrítica* se van profundizando, hasta encerrarse dogmáticamente –a mi juicio- en el positivismo y el ateísmo. Y creo que estos prejuicios antimetafísicos *atentan* contra la reflexión filosófica al *atarla* a una única manera de hacer filosofía: la que sólo considera los objetos de la ciencia empírica. (FILO-01A)

El ejemplo constituye una argumentación simple, progresiva -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- de argumento de causa (Weston, 2001).

En la defensa del punto de vista se evidencian recursos retóricos (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) tales como “sospecha”, “hipercrítica”, “encerrarse dogmáticamente”. Estos elementos presentan un rasgo no deseado en términos de la teoría del conocimiento por lo que contribuyen a convencer al lector acerca de lo adecuado o pertinente del punto de vista del autor de la monografía.

En la defensa, presenta modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) en “a mi juicio” y también en la presentación del punto de vista a través de “creo que”. Al mismo tiempo, modalización axiológica en “atentan” y en “atarla”.

La Garantía implícita (Toulmin, 2003) tiene que ver con la idea de que los prejuicios antimetafísicos son dogmáticos.

El Respaldo implícito (Toulmin, 2003) que puede recuperarse se relaciona con que la reflexión filosófica no se limita a investigar lo empírico, también con la idea de que hay muchas maneras de hacer filosofía.

Desde el punto de vista pragmático-van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- y en vinculación con los aspectos retóricos (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) señalados, el lector está habilitado a inferir que las formas de hacer filosofía que incluyen contribuciones de la metafísica no necesariamente caen en el dogmatismo y abren mejores posibilidades para la reflexión.

- Ejemplo 22:

Considero que es tan erróneo pretender encerrar el conocimiento filosófico dentro del campo más estrecho de la razón científica, como era errónea la pretensión medieval de querer explicar fenómenos físicos por la teología. Y si bien es cierto que era necesario delimitar bien los ámbitos de cada tipo de conocimiento, es a la vez muy perjudicial al amputar un campo muy amplio de conocimiento, sólo porque no obedece a leyes que yo le he impuesto. (FILO-01A)

Este caso es un ejemplo de argumentación simple, regresiva -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- de argumento de causa (Weston, 2001).

El punto de vista se introduce a través de una modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) en “considero que”. La posición del autor se organiza en torno a elementos de modalización axiológica (Gutiérrez, 1997) que contienen

calificaciones retóricas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en los siguientes elementos: “es tan erróneo pretender encerrar”, “más estrecho”, “errónea la pretensión”. En el calificativo “erróneo” podría verse una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997).

Presenta una concesión en el punto de vista cuando plantea “si bien es cierto”. A través de esta concesión modaliza su decir desde el punto de vista epistémico (Gutiérrez, 1997), además, se evidencia modalización epistémica en el uso de “necesario” y calificaciones retóricas a través de “muy perjudicial” y “amputar”.

La defensa que se encuentra al final recurre a la negación y a elementos con valor retórico: “obedece” y “yo le he impuesto”. En este caso, el uso de la primera persona del singular para presentar un argumento funciona de manera persuasiva ya que se asocia un rasgo de “verdad” cuando la persona manifiesta sinceridad. Desde el punto de vista retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) tiene que ver con la *credulidad natural*.

La Garantía implícita (Toulmin, 2003) de este movimiento es que no es legítimo que todas las veces que no se obedezca a las leyes impuestas [por quién sea] se ampute el campo del conocimiento.

El Respaldo implícito (Toulmin, 2003) general de este movimiento tiene que ver con la idea de que puede considerarse legítima una delimitación relativamente abierta de los campos del saber.

Finalmente, me interesa señalar que en este ejemplo es significativa la presencia de elementos retóricos y de modalización en el posicionamiento del autor frente a la información que presenta.

- Ejemplo 23:

Si, siguiendo a Carnap, la filosofía atiende sólo lo reductible a la experiencia sensible estaremos sometidos a la dictadura de los fenómenos. En cambio, si nos abrimos con espíritu explorador a la realidad, podrán, la filosofía y la metafísica,

regulándose mutuamente, conocer de un modo *más auténtico y completo*. (FILO-01A)

A través de este ejemplo, presento dos estructuras condicionales (Gutiérrez, 1997) o silogismo hipotético (Weston, 2001) en las que recupero la Garantía (Toulmin, 2003) o presuposición que sostiene la inferencia que realiza el autor.

En el primer enunciado el autor plantea como antecedente del condicional una perspectiva opuesta mediante una apelación a la autoridad (Weston, 2001), este fragmento también podría ser considerado RDA (Authier-Revuz, 2003) en tanto “siguiendo a Carnap” se interprete como *verbo del decir*, es decir, constituiría una paráfrasis en la que el autor modaliza su decir a partir del discurso ajeno. Se recurre a un elemento con valor retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) “solo”, elemento que se opone al “valor de lo clásico” que sostiene que es mejor lo mayoritario y lo completo frente a lo parcial. Este antecedente conduce a una perspectiva opuesta al punto de vista del autor, perspectiva que se organiza en torno a términos no valorados desde el punto de vista ideológico como “sometidos” y “dictadura”.

La segunda defensa que se plantea de manera adversativa (Gutiérrez, 1997) por oposición a la anterior, se organiza en torno a los siguientes elementos del léxico: “abrirnos”, “espíritu explorador”. Estos términos aportan el valor retórico *de lo romántico* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) valor que conduce al lector a la aceptación del antecedente y por lo tanto al consecuente con través del que se expresa el punto de vista del autor al final. El punto de vista se introduce con el verbo “podrán” con un valor epistémico (Gutiérrez, 1997) positivo-efectivo, punto de vista que se desarrolla a través de las calificaciones “más auténtico” y “completo”.

La Garantía (Toulmin, 2003) implícita que posibilita este movimiento es la idea de que la experiencia solo permite conocer fenómenos y que la exploración de la realidad supera la experimentación.

El Respaldo (Toulmin, 2003) implícito de este pasaje se relaciona con el hecho de que hay múltiples caminos para la construcción y para el desarrollo del

conocimiento. Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- este implícito vinculado a los elementos retóricos señalados, conduce a que el lector infiera que cuando las personas no integran caminos y no amplifican la experiencia, se alejan del conocimiento legítimo.

5.2.3.1 Las prácticas de escritura de la Licenciatura en Filosofía

A continuación, presento algunos de los implícitos recuperados en las monografías de Filosofía de acuerdo al modelo de análisis planteado en el punto 1.5.3 y en el 5.2. La totalidad de la información se encuentra desglosada en los Anexos 2 y 3 y constituye el resultado del análisis en la sección “Introducción” y en la sección “Conclusiones” de las seis monografías de esta licenciatura que integran el corpus.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados de los temas disciplinares

La información implícita recuperada en las monografías de Filosofía estuvo relacionada con los siguientes temas: el problema del conocimiento, la crítica realizada a algunas teorías del conocimiento, el lenguaje, el concepto de “norma”, entre otros. Los autores también abordaron problemas teóricos y metafísicos como el de la vida y la muerte, entre otras problemáticas.

Con relación a la teoría del conocimiento, en algunas monografías de filosofía suponen que el realismo clásico considera que la cosa sensible, o “lo dado” en el punto de partida de la investigación, es garantía de objetividad, esto se enmarca en la discusión filosófica en torno a la objetividad que opone “razón” a “experiencia”. En este contexto se parte de la base de que los textos de Kant son profundos y constituyen un giro copernicano en la historia de la filosofía. Dentro de los supuestos, se encuentra presente la valoración tanto positiva como negativa de la repercusión de Kant en el desarrollo posterior de la filosofía, incluso el

supuesto de que hay quienes valoran que con Kant se llegó al final de la evolución del pensamiento filosófico y el presupuesto de que existe efectivamente la posibilidad de un final para el desarrollo del pensamiento.

Algunos autores de las monografías suponen que hay dos corrientes fundamentales en teoría del conocimiento, la que afirma que las cosas se ajustan a los conceptos y la opuesta, la que sostiene que los conceptos se ajustan a las cosas. En esta última, algunos autores presuponen la idea de un *sujeto pasivo*. Al mismo tiempo, algunas monografías parten de la idea de que la razón científica y la teología son opuestas, esta posición fue puesta en relación con la idea de que la exploración de la realidad está limitada en la mayoría de los casos a la experiencia sensible, pero que, sin embargo, la filosofía no se limita a este tipo de conocimiento. Suponen que la física considera que la realidad es aquello que cae bajo su dominio y en función de estos aspectos, consideran que el desarrollo del conocimiento es regulado por leyes que favorecen a algunos.

En particular, algunas monografías realizan una crítica al positivismo ya que pone énfasis en determinar cómo se produce el conocimiento. En este sentido lo comparan con la metafísica de la que presuponen que no resuelve el problema de cómo conocer y sin embargo se interesa por determinar qué podemos conocer.

En algunos casos suponen que existen múltiples métodos para conocer y todos tienen la posibilidad de ser rigurosos, incluso el subjetivismo, ya que éste supera las ataduras a una supuesta autoridad externa, esto se vincula a la idea de que hay cosas que escapan al campo de lo cognoscible por la ciencia.

De manera implícita, algunos autores sostienen que “pensar” y “hacer” son dimensiones que pertenecen a esferas distintas del ser humano. En ese marco reflexionan sobre las sensaciones, presuponiendo la existencia de una “esfera privada” y de una “esfera pública” en la vida del *sujeto*. A partir de esto vinculan la esfera pública con las reglas, con el ajustarse a una regla y con los criterios de corrección y objetividad en el conocimiento. Algunos de los autores suponen que el criterio de “objetividad” y de “realidad” de las sensaciones no puede ser el

“propio yo” porque cambia y de esta forma cambiaría el criterio de medida. Al mismo tiempo, en el concepto de “objetividad” presuponen la posibilidad de la comunicación o la posibilidad de “hacer referencias” así como también la idea de la representación de un “otro” distinto al “yo”.

Con relación al lenguaje, alguna monografía supone que, si existe, es porque hay comprensión lógica y uso. A su vez, en el uso consideran que la normatividad del significado es social, es decir, si hay significado, hay norma, y si hay norma, hay sociedad.

Finalmente, el lector de las monografías de Filosofía está habilitado a inferir que superar la metafísica con el objetivo de establecer las condiciones de verdad y objetividad de hechos y objetos, constituye un problema para la filosofía y que, sin embargo, la reflexión metafísica regulada aporta a la búsqueda de la verdad.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados referidos a la metodología de investigación

Algunos estudiantes de filosofía suponen la necesidad de la existencia de una matriz disciplinaria que determine objetos, enunciados, criterios y métodos de la disciplina, este supuesto se vincula al presupuesto de que en filosofía hay una tendencia a la metafísica utilizada no regulativamente, es decir, de manera ilegítima.

Con respecto a las prácticas de investigación y de escritura, algunos eventos discursivos (Fairclough, 2008) de la licenciatura suponen que los análisis largos y complejos exceden lo que se espera de un estudiante de la licenciatura en filosofía, consideran que, si bien es adecuado realizar análisis exhaustivos de los filósofos y de sus herederos, no es lo que de manera tácita se espera de un estudiante de filosofía de FHCE. Se presupone que las explicaciones y reconstrucciones arduas son metas ambiciosas, así que un estudiante debe plantearse metas más cercanas, siempre y cuando aborde temas “germinales”.

Respecto a la metodología, presuponen que los problemas a resolver determinan la metodología a emplear en investigación, pero que no siempre se considera de esta manera y de forma tácita consideran que en filosofía es fundamental evidenciar problemas aunque haya muchos modos de hacer filosofía. Además, de manera implícita consideran que los pasajes más significativos de una obra en filosofía –o de la escritura en la disciplina- no son los pasajes vagos o fragmentados.

Finalmente, con respecto a la argumentación, presuponen que distintas argumentaciones pueden hacer énfasis diferentes sobre un mismo problema pudiendo ser correctas todas ellas.

5.2.4 Licenciatura en Historia

Para observar la información implícita en esta licenciatura seleccioné el trabajo monográfico que denominé *Equilibrio fiscal*. En esta monografía el autor investiga la posición de Argentina al inicio de la Segunda Guerra Mundial en la que analiza la crisis política, social y económica del gobierno argentino así como también el abandono de la neutralidad y de las actividades de la diplomacia estadounidense y alemana en Argentina, entre otros aspectos. Seleccioné esta monografía porque cuenta con una presencia interesante de movimientos argumentativos.

- Ejemplo 24:

En el plano económico, también el gobierno de Ortiz estaba en crisis, ya que la caída de las exportaciones luego de iniciada la guerra redundaba necesariamente en un descenso de los ingresos fiscales, lo cual también era un factor de desequilibrio para el gobierno, ya que ante la dificultad de conseguir créditos en el mercado internacional, se veía en dificultades para atender sus compromisos en el ámbito local. (HIST-03)

El ejemplo muestra una argumentación compleja, regresiva, de fundamentos subordinados y coordinados, con la presencia de un punto de vista con dos movimientos para su defensa –van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006).

El punto de vista del autor se encuentra al inicio seguido de un argumento de causa (Weston, 2001) con modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) en “necesariamente”.

En el segundo momento de la defensa se introduce una información complementaria al punto de vista del autor, y en un movimiento regresivo–van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- se plantea un argumento de causa de estructura condicional (Gutiérrez, 1997).

La Garantía implícita (Gutiérrez, 1997) del primer momento tiene que ver con que toda vez que bajan los ingresos fiscales entran en crisis los gobiernos.

La Garantía implícita (Gutiérrez, 1997) del segundo momento es que todo gobierno se desequilibra si no atiende sus compromisos locales.

El Respaldo implícito (Gutiérrez, 1997) de este pasaje argumentativo tiene que ver con que la situación política internacional determina a la política nacional.

Desde un punto de vista pragmático –van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector infiere que es inevitable que los gobiernos decidan alinearse ante los conflictos internacionales para mantener la estabilidad.

- Ejemplo 25:

La polarización y lucha entre las fuerzas políticas democráticas pro-aliadas vs. nacionalistas neutralistas, *a menudo* llevaba a que se utilizara discursos y *slogans* tomados de la Guerra Mundial, *por lo cual* la posición internacional del gobierno argentino respecto al conflicto, *necesariamente* repercutía en el plano interno, ya que ambos campos adversarios veían en la guerra entre potencias europeas la línea divisora **que** los enfrentaba en el escenario político interno argentino. (HIST-03)

El ejemplo constituye una argumentación compleja, de argumentos coordinados, es progresiva y luego regresiva porque el punto de vista del autor se encuentra entre medio de las defensas –van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). Los argumentos son de causa (Weston, 2001).

En el punto de vista que se introduce a partir del conector “por lo cual”, presenta modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) en “necesariamente”, es decir, el autor plantea su punto de vista de manera “forzosa”.

En el primer argumento se evidencia una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) con “a menudo” que cumple con una función retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) ya que en este caso es preferible lo que se presenta con mayor frecuencia, sobre todo si refiere a Datos que sostienen un punto de vista.

El segundo argumento se introduce a través del conector “ya que”. En esta defensa es posible identificar un supuesto de verdad a partir del relativo “que”, es decir, efectivamente había entre los campos adversarios un enfrentamiento político interno en argentina.

Desde el punto de vista pragmático, el lector está autorizado a inferir que todo posicionamiento exterior de un gobierno repercute en las posiciones políticas locales. La valoración que el autor hace de este fenómeno podría inferirse a partir del léxico y de las calificaciones expresadas en la cláusula que sigue: “llevaba a que se utilizaran discursos y *slogans* tomados de la Guerra Mundial”. El término “slogan” está asociado a lo publicitario y no a “lo político” propiamente dicho, esto hace que no sea reconocido su valor.

- Ejemplo 26:

Este cambio de posición, coincidió con el descalabro del gobierno de Ortiz y el ascenso de Castillo y la vuelta al poder de los sectores más conservadores y reaccionarios de La Concordancia, **que** se manifestaron contrarios a las propuestas de los Estados Unidos, **lo cual llevó** en poco tiempo a que el eje de poder político y militar en América del Sur pasase de Argentina a Brasil, **ya que** este país tuvo

una actitud comprometida con el esfuerzo de guerra y dio su apoyo militar a los Estados Unidos proveyendo en primer lugar todas las materias primas que éste demandaba, y además colaborando militarmente al ofrecer bases e incluso posteriormente enviando una *importante* fuerza expedicionaria a combatir en el avance por Italia. (HIST-03)

El ejemplo muestra una argumentación compleja, progresiva y luego regresiva, con argumentos coordinados –van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). Los argumentos son de causa (Weston, 2001).

El primer argumento es un enunciado que presenta un supuesto de verdad a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999), es decir, el autor supone que efectivamente los sectores más conservadores y reaccionarios se manifestaron contrarios a las propuestas de Estados Unidos, este supuesto sostiene toda la argumentación ya que tiene que ver con la idea de “el eje de poder político y militar” que es el tema presente en el punto de vista del autor. También se presenta RDA (Authier-Revuz, 2003) a través de una paráfrasis donde se produce una predicación sobre el discurso ajeno: “que se manifestaron contrarios a las propuestas de los Estados Unidos”.

La segunda defensa que se introduce luego del conector “ya que” es más compleja ya que el autor además explica y ejemplifica. Se produce una calificación retórica en “importante” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) que contribuye a la fuerza del argumento.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector está habilitado a recuperar la información implícita referida a que las relaciones con EEUU determinan el eje del poder político en América del Sur.

- Ejemplo 27:

Los documentos del lado alemán, *también nos resultan útiles* para ver las estrategias de la diplomacia alemana a la hora de buscar *adeptos* en Argentina, las

cuales *muchas veces* iban de la mano de *incentivos económicos de todo tipo*, ya que como ellos mismo manifiestan, *hubo pocos conversos* sobre bases puramente ideológicas, ya que *la mayoría* de los que se acercaron para dar su apoyo, buscaban obtener algún beneficio económico. (HIST-03)

El ejemplo constituye una argumentación compleja, regresiva, de argumentos subordinados - van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- con argumentos de causa (Weston, 2001).

En el punto de vista del autor a través de “nos resultan útiles” se produce una modalización axiológica aunque también podría verse como epistémica ya que refiere a documentos de investigación que sostienen el punto de vista (Gutiérrez, 1997). Además se evidencia una calificación retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en “adeptos”. También en “muchas veces” la modalización es epistémica ya que refiere a la cantidad de veces que se daban esas “estrategias de la diplomacia” para buscar adeptos, que es el punto de vista del autor, la frase funciona además como cuantificador y contribuye a convencer desde un punto de vista retórico ya que es mejor lo que se presenta con mayor frecuencia (Perelman Olbrechts-Tyteca, 2000). En “incentivos económicos de todo tipo” se evidencia la función persuasiva en la calificación “de todo tipo” ya que queda abierta la posibilidad para que el lector complete, a partir de su subjetividad, el tipo de incentivos que pudieron darse. Desde el punto de vista pragmático - van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector está obligado a admitir la idea de que la diplomacia busca adeptos en momentos de conflicto y que recurre a incentivos que no son políticos.

5.2.4.1 Las prácticas de escritura de la Licenciatura en Historia

A continuación, presento algunos de los implícitos recuperados en las monografías de Historia de acuerdo al modelo de análisis planteado en el anexo 1.5.3 y en el 5.2. La totalidad de la información se encuentra desglosada en los Anexos 2 y 3 de la tesis, información que resulta del análisis de la sección

Introducción y de la sección *Conclusiones* de las tres monografías de esta licenciatura que conforman el corpus.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados de los temas disciplinares

Los implícitos recuperados en las monografías de los estudiantes de la licenciatura en Historia estuvieron relacionados con consideraciones acerca de algunos fenómenos sociales y con reflexiones en torno al concepto de “hecho histórico”. Al mismo tiempo, se vincularon con valoraciones sobre la coyuntura regional, la relación con EEUU y la soberanía de los gobiernos latinoamericanos en tanto se analizó el posicionamiento de la izquierda regional y de la izquierda uruguaya respecto a conflictos bélicos de escala mundial, entre otros hechos históricos.

Con respecto a la inmigración, se presentaron implícitos relacionados con la idea de que el encuentro entre culturas distintas es un problema a considerar, como es el caso de la inmigración italiana en Buenos Aires que “trajo distintos males aparejados”, o el hecho de que las clases bajas parisinas “acarrearón sus miserias”.

Con relación a la interpretación y definición de qué es lo que constituye un “hecho histórico”, algunos autores presuponen que la demarcación de un hecho histórico responde a intereses de clase, esto les permite respaldar argumentos referidos a las diversas interpretaciones realizadas del peronismo argentino. Al mismo tiempo, de manera implícita sostienen que existen interpretaciones locales y regionales de izquierda que no necesariamente coinciden, lo que genera distintos criterios de análisis de la coyuntura regional y mundial.

De la relación entre América Latina y EEUU, algunos autores suponen que EEUU constituye un imperio político, militar y económico. Desde esa perspectiva, sostienen que al comienzo de la guerra fría se afianzaron los vínculos políticos y militares de Latinoamérica con EEUU, lo que les permite fundamentar que EEUU dictaminaba políticamente qué hacer. También consideraron de manera tácita que el apoyo y acercamiento de EEUU a los países de América varía de acuerdo a la

coyuntura panamericana cosa que además determina el eje del poder político en América del Sur. En función de esto, una monografía presupone que los conceptos de autonomía y soberanía nacional son antiimperialistas siempre, es decir, no se puede hablar de autonomía y de soberanía nacional si al mismo tiempo no se habla de antiimperialismo.

Suponen que todos los gobiernos tienen contradicciones políticas internas y están expuestos a críticas, y consideran que algunas de estas contradicciones se vinculan con el relacionamiento con las centrales sindicales, por ejemplo. Presuponen que éstas son reconocidas por los partidos políticos de manera diferente en distintos momentos históricos, incluso si se trata de partidos políticos de izquierda. Uno de los autores supone que en el momento de su investigación existe una profundización de los vínculos regionales entre gobiernos y pueblos.

En cuanto a los conflictos bélicos de escala mundial, algunas monografías sostienen de manera implícita que las diferencias políticas internas en un país tienen una correspondencia con diferencias políticas respecto a cómo proceder en términos de relaciones exteriores. Afirman, por ejemplo, que la Segunda Guerra Mundial amplió los conflictos internos en los países y tuvo un alcance movilizador que trascendió fronteras y con eso también lo hizo el fascismo totalitario y xenófobo europeo. Esto les permitió fundamentar que el apoyo a los gobiernos bélicos puede ser por afinidad ideológica o por interés económico.

Finalmente, algunos autores suponen que la política está interesada en la capitalización de la voluntad política de las masas.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados referidos a la metodología de investigación

La fundamentación de la metodología de investigación que hacen los estudiantes se relaciona fundamentalmente con la demarcación de los hechos históricos. En este sentido suponen que la investigación histórica no se ocupa de lo anecdótico sino de “lo relevante” y que en historia “lo relevante” se vincula a “la verdad”. En

este sentido, presuponen que cuando en una novela literaria un fenómeno tiene un rol protagónico, entonces es fuente de datos históricos, aunque reconocen que, sin embargo, la prensa constituye una fuente histórica fundamental.

Finalmente, presuponen que existen análisis históricos realizados “a la ligera” y en “forma prejuiciosa”, es decir, consideran que para acercarse a la verdad histórica deben evitarse los prejuicios.

5.2.5 Licenciatura en Letras

Para observar la información implícita de esta licenciatura, seleccioné el trabajo monográfico que denominé *Mujer fatal emancipada*. En esta monografía el autor investiga la construcción del personaje de Sarah Woodruff en “The French Lieutenant’s Woman” de John Fowles. Considera que la novela es una narración de emancipación en la persona de Sarah, que es su protagonista. Seleccioné esta monografía porque me resultó interesante cómo se posiciona el autor cuando plantea su punto de vista, y la forma en la que pone en duda su propia perspectiva a través del empleo de distintos mecanismos retóricos y argumentales.

- Ejemplo 28:

[La novela] se presenta a los lectores como una narración de emancipación, en la persona de Sarah, su protagonista. *Se llega a esta conclusión a través de los dos primeros paratextos: el título y el primer epígrafe, que por su posición e importancia podría ser considerado como subtítulo. Sin embargo, la lectura minuciosa del texto que viene a continuación podría contradecir estas primeras impresiones [...]* Como lectora tuve una impresión similar, *si no por los mismos motivos, en la misma dirección que la de estos dos críticos. Me pareció sugestivo, entonces que el personaje terminara él mismo la novela y con ello alcanzara su emancipación (y la consiguiente restauración de lo humano al hombre mismo, según Marx), mediante un trabajo amanuense. Bien que el trabajo remunerado y la independencia económica sean una parte fundamental del proceso de*

emancipación femenino de finales del siglo XIX, *bien que Sarah esté al servicio de un personaje consagrado y amable, nada deja de decirme que esa emancipación no es tal. Lo que viene a continuación es una indagación de esa primera impresión, y sus derivaciones.* (LETR- 01)

Este ejemplo constituye una secuencia textual compleja tanto por su organización como por la coordinación de puntos de vista y de sus defensas.

Presenta un primer punto de vista inicial seguido inmediatamente por un argumento de causa (Weston, 2001) en una secuencia que es regresiva y de estructura simple, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006).

El argumento se introduce a partir de un conector “se llega a esta conclusión a través de”. En el mismo argumento se evidencia un supuesto de verdad a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999): [en esta obra] el primer epígrafe ocupa una posición e importancia destacadas. Esta estructura se sostiene a través del implícito relativo a que un subtítulo siempre ocupa una posición destacada. Muestra, al mismo tiempo, una modalización axiológica y epistémica (Gutiérrez, 1997). Además, el verbo en condicional “podría”, introduce una modalización retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) ya que para el lector abre el juego de la Modalización y también de las condiciones de Excepción (Toulmin, 2003). Es decir, es posible que se produzcan textos en “posiciones importantes” que no sean subtítulos. Luego, se refuerza el primer punto de vista replanteándolo a partir de “me pareció sugestivo entonces” que muestra una modalización emotiva (Gutiérrez, 1997).

A continuación, el autor introduce un segundo punto de vista opuesto al primero a partir del adversativo “sin embargo” (Gutiérrez, 1997). Refuerzan este punto de vista “la lectura minuciosa” que tiene valor retórico ya que vale lo que se realiza con esfuerzo, y la modalización epistémica en “podría contradecir” que tiene además un valor retórico dado el verbo en condicional. En este punto de vista se

manifiesta una apelación a la autoridad (Weston, 2001) a través de la referencia a “los dos críticos” con los que el autor coincide.

A partir de “me pareció sugestivo entonces” el autor introduce a través de una modalización emotiva (Gutiérrez, 1997) una serie de datos que le posibilitan sostener una reformulación del segundo punto de vista planteado en “nada deja de decirme que esa emancipación no es tal”.

En estos datos se evidencia RDA (Authier-Revuz, 2003) en “según Marx” y ARD (Authier-Revuz, 2003) en “nada deja de decirme”. Se presenta una modalización enunciativa en “nada deja de decirme” y epistémica en “bien que” que establece, además, una concesión (Gutiérrez, 1997).

Se destaca el uso de la doble negación en la estructura de la argumentación, que a su vez tiene un valor retórico, es decir, al autor todo le lleva a afirmar que la emancipación no es real.

La Garantía (Toulmin, 2003) implícita que permite sostener el primer punto de vista es que en literatura la posición e importancia de los textos son criterios de clasificación.

Desde el punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- en términos generales el lector puede inferir que el trabajo remunerado y la independencia económica no son suficientes para darle a la mujer la posibilidad de emancipación, ni a finales del siglo XIX ni a principios del siglo XXI.

- Ejemplo 29:

Respecto del “voyeuristic male writer-reader” debo decir que difiero con el crítico. Primeramente porque olvida que el autor y el narrador pertenecen a ámbitos diferentes, el de la realidad y el de la ficción, que no debería ser confundidos. El propio Fowles fomenta esta confusión en diversas entrevistas y también mediante la notoria metalepsis del capítulo 13 [cita] [...] En segundo lugar, si bien es cierto que el narrador busca una cierta complicidad con el lector,

creo que dependerá del horizonte de lectura de cada lector el que la encuentre o no [...] *Estoy de acuerdo en general con lo que Woodcock plantea y creo que su análisis es inteligente* cuando se refiere a las interacciones de los personajes dentro de la ficción. *Me alejo sin embargo de las afirmaciones* (como la que acabo de comentar y la que une la figura de Sarah a la materna) que involucran una *pretendida* “realidad” ya sea la del autor o la de sus lectores. (LETR-01)

En este ejemplo muestro una argumentación compleja, regresiva y luego progresiva con argumentos coordinados y subordinados, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006).

Desde el punto de vista de la tipología, los argumentos son de causa (Weston, 2001).

En el primer planteo del punto de vista, presenta modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) a través de “debo decir” que puede verse como ARD (Authier-Revuz, 2003). Aquí el autor dialoga con el punto de vista del crítico al que hace referencia. También se evidencia ARD en “Me alejo sin embargo de las afirmaciones... que acabo de comentar...”.

Al mismo tiempo, se expresa RDA en los siguientes pasajes: “El propio Fowles fomenta esta confusión...”, “Estoy de acuerdo en general con...”.

En la defensa, introduce los argumentos a partir de los siguientes conectores “Primeramente porque” y “En segundo lugar”. En el primer argumento se evidencia una modalización axiológica (Gutiérrez, 1997) “no debería”. En el segundo argumento se presenta una relación concesiva (Gutiérrez, 1997) que se introduce a partir de “si bien es cierto”.

Cuando al final del pasaje reformula su punto de vista, lo hace a través de una modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) “Estoy de acuerdo en general con”, modalización que también se presenta en “creo que”. Con el uso de “inteligente” se produce una calificación retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) que funciona en el mismo sentido que la concesión de la defensa y que la relación adversativa “me alejo sin embargo”. Con la calificación que hace en “pretendida”,

el autor refuerza su punto de vista que, de acuerdo a su planteo, está alejado de las afirmaciones que él mismo ha presentado en este pasaje argumentativo.

Desde la perspectiva pragmática -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector está autorizado a inferir que, dado que en la disciplina se diferencia el “ámbito de la realidad” del “ámbito de la ficción”, la complicidad de los lectores de narrativa depende de la distancia que se abre entre estos ámbitos.

- Ejemplo 30:

La tipología femenina *a la que se remonta Kaplan* no es, claramente, la de la *femme fatale*, *sino* la de variadas heroínas inglesas que van desde las más infelices hasta las más neuróticas. *Evidentemente* ha encontrado *evidencia suficiente* para incluir a Sarah en esa genealogía. *Aunque mi planteo no es exactamente ese, coincido* con el *criterio* de Kaplan de buscar en la historia de la literatura heroínas que puedan asimilarse al personaje de Sarah, *en el entendido* que tratamos con seres de ficción que *deben ser* tratados como tal, pertenecientes a una determinada tradición que *puede ser* rastreada. En esa búsqueda la *femme fatale* se revela, *en mi opinión* como un modelo específico y claro. *Siendo mi objetivo* el de presentar evidencia de esa filiación y de la consciencia con la que el autor maneja este estereotipo, *quería dejar en claro* que *en todo caso* hay coincidencia con Kaplan en el método, en la forma de pensar al personaje como creación y como estructura. (LETR-01)

El texto muestra una argumentación compleja, de argumentos coordinados y subordinados a partir de los que el autor presenta varios puntos de vista relacionados, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). Los argumentos son de autoridad y de causa (Weston, 2001).

En primer lugar, plantea su punto de vista respecto a la “tipología femenina *a la que se remonta Kaplan*”, aquí se presenta una RDA (Authier-Revuz, 2003) en tanto se considere que la cláusula “a la que se remonta” funciona como un “verbo

del decir”. Específicamente, se trataría de una paráfrasis a través de una predicación sobre el discurso ajeno. Introduce su posición a partir del uso de la negación y con una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) en “claramente”.

El primer argumento se produce a partir de “Evidentemente”, término que muestra una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997). Allí también se produce una calificación retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en “evidencia suficiente”. Luego de eso, a través de una relación concesiva (Gutiérrez, 1997) en “aunque mi planteo no es exactamente ese” -que también puede ser considerada ARD (Authier-Revuz, 2003)-, coincide con la fuente teórica a través de una RDA (Authier-Revuz, 2003) en “coincido con el criterio de Kaplan”, en donde “criterio” puede ser considerado “verbo del decir”. Esta RDA constituye una paráfrasis con predicación del discurso ajeno. Con el uso de “exactamente”, también aquí se produce una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997).

La tercera introducción del punto de vista se produce a través de una modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997): “en mi opinión”.

Por último, a partir de un fundamento que comienza con una modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) “siendo mi objetivo” plantea la reformulación final de su punto de vista a partir de “quería dejar en claro en todo caso”, frase que constituye una modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) con elementos de persuasión retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en la conjugación “quería” y en “en todo caso”.

Se encuentran una serie de supuestos de verdad: a partir de “en el entendido que” el autor supone que en narrativa se trata con seres de ficción; que las heroínas son personajes de ficción que no siempre son tratadas de esta manera; y que las heroínas pertenecen a una tradición que puede rastrearse desde un punto de vista histórico.

Desde un punto de vista pragmático -van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- el lector puede inferir que en la narrativa el modelo femenino “femme fatale” podría estar incluido dentro de la tipología de las

heroínas inglesas ya que dentro de éstas pueden encontrarse desde las más infelices hasta las más neuróticas.

- Ejemplo 31:

Resta añadir mi punto de vista acerca de la contradicción que planteé como argumento / personaje en el principio de este trabajo. A decir verdad resulta difícil llegar a una conclusión personal sin tomar en cuenta las anteriormente citadas. [...] De esta forma, la contradicción que fue el punto de partida de este trabajo se desvanece, aunque no sus consecuencias. TFLW sigue siendo una obra incómoda, que provoca la pregunta sobre sus intenciones y sobre la consciencia que muestra sobre las mismas. La novela se contagia así de la impenetrabilidad de su personaje. (LETR-01)

Este pasaje es interesante porque además de mostrar el punto de vista del autor - van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006)- permite evidenciar cómo retoma el problema de investigación que fue planteado en la *Introducción* de su monografía, esto lo hace a través de una modalización enunciativa (Gutiérrez, 1997) en “Resta añadir mi punto de vista acerca de”.

Realiza una evaluación de la investigación partiendo de una modalización epistémica y emotiva (Gutiérrez, 1997) con “A decir verdad resulta difícil llegar a una conclusión personal sin tomar en cuenta las anteriormente citadas”. En la evaluación refuta su hipótesis inicial “De esta forma, la contradicción que fue el punto de partida de este trabajo se desvanece, aunque no sus consecuencias” en donde se manifiesta, además, una relación concesiva (Gutiérrez, 1997) en la segunda parte del enunciado, a partir de “aunque”.

Son calificaciones con función retórica “incomoda” e “impenetrabilidad” que persuaden al lector de la importancia del tema de investigación de la monografía.

Se manifiestan supuestos de verdad a partir del relativo “que”: al principio de la monografía se planteó una contradicción, TFLW es una obra incómoda que como tal provoca preguntas sobre sus intenciones.

El Respaldo (Toulmin, 2003) implícito de esta secuencia tiene que ver con que en narrativa las obras incómodas provocan preguntas sobre sus intenciones y que hay intenciones conscientes y no conscientes.

5.2.5.1 Las prácticas de escritura en la Licenciatura en Letras

A continuación presento algunos de los implícitos recuperados en las monografías de Literatura de acuerdo al modelo de análisis planteado en el apartado 1.5.3 y en el 5.2. La totalidad del análisis de las secciones *Introducción* y *Conclusiones* de las siete monografías de esta licenciatura se encuentra desglosada en los Anexos 2 y 3.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados de los temas disciplinares

Algunos de los implícitos de las monografías relevadas estuvieron relacionados con los siguientes temas: el problema de la emancipación y de la emancipación de la mujer en particular, el concepto de “narrativa”, la relación entre el cine y la literatura, el problema del “sujeto” y a la “subjetividad” dentro de la literatura y del arte, entre otros aspectos.

Con relación al tema de la emancipación, en algún caso, estudiantes de la licenciatura en Letras suponen que el trabajo remunerado contribuye en parte a la posibilidad de emancipación de las mujeres desde la consideración de que a finales del siglo XIX las mujeres en situación de dependencia no desempeñaban este tipo de trabajo. En ese contexto analizan los conceptos de “heroína” y “femme fatale” presuponiendo que son figuras diferentes y que hay algunas heroínas felices y otras neuróticas. Al mismo tiempo, vinculan la emancipación con el poder político del arte, lo que les permite argumentar a favor de la idea de que ha sido resguardado por los hombres en momentos históricos críticos, y al mismo tiempo, que ha salvado a la humanidad. En las consideraciones acerca de la emancipación, algunos estudiantes se centran en la mirada de género

sosteniendo de manera implícita que trae a la superficie la invisibilidad de la vida y de los problemas femeninos, tanto en la realidad como en la ficción.

Con respecto a la narrativa, suponen que las obras incómodas provocan preguntas sobre sus intenciones y que hay intenciones conscientes y no conscientes. También consideran que es posible encontrar elementos comunes y transversales en la obra de un autor, que el estilo llano y directo en la escritura está presente en la *buena escritura* y que existen distintos procesos de lectura que no necesariamente están sujetos a la temporalidad lineal.

Con relación al cine y a la literatura, algunos autores suponen que los recursos literarios y los recursos cinematográficos son diferentes, entre otras cosas, porque en la literatura no se utiliza el lenguaje del cine –que es amplio y rico- para hacer referencia a los elementos visuales. En ese marco, consideran que hay influencias del cine en la novela de Lawrence que contiene pasajes de una plasticidad sobresaliente, que fue adaptada al cine sin que la hubiese escrito con esa intención, aunque afirman que los pasajes visuales en narrativa no necesariamente tienen la posibilidad de ser plasmados en forma fílmica. Presuponen que el tono de una narración tiene que ver con la descripción de paisajes, personajes, situaciones, expresiones gestos de los personajes, sonidos, silencios y diálogos. Además, que en narrativa las reflexiones íntimas de los personajes no son adaptables a un guión cinematográfico porque esto significaría una transformación con pérdida de calidad. En algunas monografías suponen que cuando la narrativa tiene imágenes y sonidos es fácilmente adaptable al cine y que hay obras de narrativa que se escriben con la intención de que puedan ser adaptadas al cine y otras que no, pero que sin embargo se adaptan, ya que es posible trasladar las representaciones verbales a representaciones visuales trasladando lo denotativo y lo connotativo de los contenidos de manera integrada. Presuponen que existe un espacio temporal y un espacio visual, y que la escritura puede conectarlos ya que existen múltiples conexiones y zonas de encuentros entre la literatura y las artes visuales porque comparten códigos culturales y producen deleite estético.

Al mismo tiempo, hay quienes suponen que aunque existen al menos dos tipos de viaje, el desplazamiento físico y la transformación espiritual interior, de esta forma, desde una visión no utilitarista o utilitaria del *ser sujeto* y de la *subjetividad*, un viaje puede considerarse el inicio de una nueva vida, es decir, un ritual vinculado a un cambio sustancial de las personas. Aunque también algunos autores consideran que existen diversos ritos en distintos momentos de la vida de crisis existencial en los que efectivamente se reconvierte la existencia o “el ser” del sujeto. Estas consideraciones son los fundamentos de algunas posiciones asumidas referidas a que el pasaje a la vida adulta es problemático. Además, suponen que “la realidad” también es una construcción que se efectúa desde la subjetividad, lo que respalda la idea de que los lectores leen en función de un horizonte de lectura que cambia.

Finalmente, desde un punto de vista crítico, presuponen que existe una estética que no ficcionaliza el yo poético, no relea la tradición, no explora el lenguaje coloquial, no atiende a la sensibilidad urbana y a la ciudad como espacios poéticos ni a la herencia del pasado, no recupera la tradición literaria ni la memoria y no diferencia ni analiza lo público y lo privado, cuando, de acuerdo a la lógica y a los contenidos planteados, evidentemente debiera hacerlo.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados referidos a la metodología de investigación

Algunos de los autores presuponen que la posición e importancia son criterios que permiten clasificar los textos. Además, consideran que en la investigación literaria es necesario tener en cuenta una genealogía de los personajes de ficción que se ha ido desarrollando a lo largo de la historia. Presuponen que todo análisis debe ser argumentado empíricamente y que cuando un término es controvertible es necesario ser cuidadoso con el análisis.

Con respecto a la actividad literaria o académica, suponen que no se encuentra subordinada ni determinada por la publicación de libros.

Por otro lado, los autores parten de que en las primeras experiencias de la elaboración de una monografía, cuando recién se ha terminado de cursar un Seminario, un estudiante de la licenciatura en Letras tiene escaso e insuficiente conocimiento para la identificación y análisis exhaustivo de determinadas ideas de la obra de un autor. Por ese motivo, suponen que de un estudiante no se esperan demostraciones sino presentaciones.

Finalmente, algunos autores sostienen de manera tácita que en el análisis del discurso es significativo tanto “lo dicho” como “lo no dicho” o “lo oculto”.

5.2.6 Licenciatura en Lingüística

Para observar la información implícita seleccioné el trabajo monográfico que denominé *Los enormes esfuerzos didácticos*. En esta monografía el autor investiga la interacción docente - alumno en el aula. En especial, observa el fenómeno de la “repetición” en el discurso docente considerándola un recurso para afirmar ciertos conocimientos. También investiga en otros elementos tales como la cortesía, la mitigación y el carácter asimétrico de la relación dada entre los docentes y los alumnos. Entre las 25 monografías de esta licenciatura que integran el corpus, seleccioné la que presento en este apartado porque cuenta con una presencia interesante de movimientos argumentativos en la sección Introducción.

- Ejemplo 32:

El diálogo institucional está influido por el contexto y no *puede escapar* a él. *Más que en ningún otro* tipo de interacción, los integrantes actúan según los roles que les han tocado; representan el papel que la institución les ha otorgado. (LING 01)

El ejemplo constituye una argumentación compleja, regresiva y de argumentos coordinados, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). Desde el punto de vista de la tipología, son argumentos de causa (Weston, 2001).

En el punto de vista, a través de “no puede escapar a él”, se plantea una modalización con valor epistémico (Gutiérrez, 1997) por “no puede”, pero con la inclusión de un recurso retórico en “escapar” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000). Es decir, el diálogo institucional nunca es independiente del contexto.

Introduce la defensa a partir de “más que en ningún otro”, también con valor epistémico.

El Respaldo (Toulmin, 2003) implícito que puede recuperarse es que existen distintos tipos de interacción, algunas de ellas no institucionales, y que todas ellas están determinadas por el contexto.

- Ejemplo 33:

Si la interacción implica cambio, si consiste en la influencia de un espíritu sobre otro, este cambio se produce en el salón de clase, en el que alumnos y docentes se relacionan a través del conocimiento compartido; aunque por lo general en este contexto la influencia que tiene el docente sobre el alumno es mayor que la del alumno sobre el docente. Esto se entiende, entre otros factores, porque en cada encuentro de aula, el docente sabe a dónde quiere llegar, mientras que a los alumnos esta situación se les revela como algo no siempre conocido, o por lo menos inesperado. Esto a pesar de que la interacción se cumple con una rutina de encuentros entre ambas partes, y en la que se da la continuidad de un programa preestablecido entre una lección y otra. Claro está que los alumnos no siempre saben, previamente, los contenidos de los programas que se desarrollarán durante los encuentros en el aula. (LING-01)

Este ejemplo muestra una argumentación compleja, progresiva y regresiva, de argumentos coordinados, de causa de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). Desde el punto de vista de la tipología, los argumentos son de causa.

El enunciado en el que se expresa el punto de vista tiene una estructura condicional, es decir, el antecedente plantea los supuestos a partir de los que el

autor sostiene su posición. Presenta una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) en “por lo general” que funciona como cuantificador. Llama la atención el término “espíritu” para hacer referencia a los elementos de la interacción, es un término con valor retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000) en el que se manifiesta un valor esencial.

La defensa se introduce a través de “esto se entiende entre otros factores porque” y se evidencian elementos con valor retórico como por ejemplo “revela” y modalización epistémica en “claro está”. Al mismo tiempo, en la defensa del punto de vista se manifiesta una relación concesiva en “a pesar de que”.

Se evidencia un supuesto de verdad a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999): en el aula se desarrollan “los contenidos de los programas.

Desde el punto de vista pragmático (van Eemeren et. Al., 2002 y 2006), el lector puede inferir que las relaciones de poder que son constitutivas de toda interacción y que se deben en parte a una desigualdad en el conocimiento, y que el conocimiento de causas y objetivos da autonomía y participación al sujeto.

- Ejemplo 34:

El docente ocupa un *lugar central* en el *escenario de la clase*, a pesar de los *enormes esfuerzos* **que**, desde la formación didáctica, se hacen para revertir esta situación. A la vez, la Inspección Docente, **como** institución, insta a *dinamizar* las clases, y dar mayor *participación* a los alumnos. (LING-01)

Este caso ejemplifica una argumentación compleja, regresiva, de argumentos coordinados, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). De acuerdo a la tipología, los argumentos son de causa (Weston, 2001).

El punto de vista, “escenario de clase” se presenta con valor retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000), persuasivo, es decir, el docente es el

centro de la clase, ocupa el lugar de mayor importancia. A partir de este aspecto, el lector puede identificar la idea que subyace al punto de vista del autor: que no es adecuado o positivo que el docente ocupe un lugar central. Esto es así porque de acuerdo a lo que el autor presenta como dato, se han hecho “esfuerzos” por cambiar esta situación que han sido “enormes”.

Al mismo tiempo, en la defensa es posible vincular “dinamismo” y “participación”, es decir, se supone que las clases no son dinámicas porque se presupone que los estudiantes no participan y esto no es responsabilidad de la didáctica que trabaja para que esto no suceda tal como se supone a partir del relativo “que” (Alarcos, 1999).

Finalmente, el autor supone a partir del relativo “como” (Alarcos, 1999) que la Inspección docente es una “institución”.

- Ejemplo 35:

Es indudable que, como se ve en los episodios transcritos de clases, los docentes en general se repiten y repiten las palabras de los alumnos, ya sea de forma consciente o inconsciente. (LING-01)

Este pasaje constituye una argumentación simple y progresiva, de acuerdo a van Eemeren y Grootendorst (2002) y van Eemeren et al. (2006). El argumento que defiende el punto de vista es de causa (Weston, 2001).

La introducción de la defensa se realiza a través de una modalización epistémica (Gutiérrez, 1997) en “Es indudable que” y a partir de una cláusula con valor retórico “como se ve” ya que persuade *lo que existe, lo que se ve*, es decir, *lo real* que es mejor que *lo posible* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000).

En el punto de vista se produce otra modalización epistémica que a su vez cuantifica a través de la expresión “en general”, es decir, es mejor lo que se presenta con *mayor frecuencia* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000).

- 5.2.6.1 Las prácticas de escritura en la licenciatura en Lingüística

A continuación presento algunos de los implícitos recuperados en las monografías de la licenciatura en Lingüística de acuerdo al modelo de análisis planteado en el apartado 1.5.3 y en el 5.2. La totalidad de la información se encuentra desglosada en los Anexos 2 y 3 y constituye el resultado del análisis en la sección *Introducción* y en la sección *Conclusiones* de las 25 monografías de esta licenciatura que integran el corpus.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados de los temas disciplinares

Los estudiantes de la licenciatura analizan los distintos fenómenos lingüísticos incorporando consideraciones sociales, culturales, de enseñanza, históricas, así como también algunas reflexiones sobre el *sujeto discursivo*.

Con respecto a la enseñanza, algunos estudiantes suponen que existen distintos tipos de interacción, algunas de ellas no institucionales, pero que todas son influidas por el contexto. Sin embargo, señalan muy especialmente que la que se produce en el salón de clase es desigual y que se da en función de ciertas relaciones de poder determinadas por los distintos niveles de conocimiento de los participantes. En ese marco, presuponen que la escolarización de nivel medio bajo acelera los cambios lingüísticos, que el juego contribuye al desarrollo del pensamiento ya que permite al niño la representación del “otro” -proceso que valoran como fundamental para el desarrollo del lenguaje- y que los distintos métodos de enseñanza se reflejan en la práctica a través de vicios o virtudes.

Entre otros aspectos, suponen que en las teorías del aprendizaje “el error” es tematizado y problematizado, así como también lo es el concepto de “personalización” que es ambiguo, no deslindado y polémico ya que para ciertas posiciones teóricas, la personalización toma en cuenta las diferencias individuales mientras que para otras, no lo hace. Por eso presuponen que los escenarios más libres son aquellos que no estigmatizan el error en el aprendizaje de la lengua así

como también en el aprendizaje en general, ya que se desarrollan en situaciones de creciente complejidad. Junto a algunas teorías, presuponen que el aprendiz es un ser afectivo, cognoscitivo, social e individual que tiene un papel central en la personalización de su programa de lenguas, es decir, que incide en el programa y en los contenidos.

En relación al sujeto, suponen que el conocimiento de las causas y de los objetivos de la enseñanza le da autonomía y participación activa y que las funciones psicológicas superiores son el resultado de procesos de internalización.

Con respecto a la dimensión social del discurso, presuponen que las diferencias de clase y las diversas situaciones sociales determinan la conciencia, los usos y la incorporación de los cambios lingüísticos. Algunos autores suponen que los uruguayos son conservadores y consideran que el carácter conservador de una sociedad enlentece los cambios lingüísticos. Sostienen de manera implícita que la ideología opera en la elaboración de todo tipo de diccionario lingüístico, que es histórica y está presente en la lectura, en el análisis y en la interpretación de textos, sin embargo, afirman que es posible identificar los rasgos ideológicos en las obras. Suponen que cuando en una sociedad se producen barreras culturales o políticas entonces se generan matices en el lenguaje y que la decadencia sociocultural genera diferencias sociolingüísticas. Con respecto a las fronteras, suponen que no siempre se encuentran en el límite entre dos países, en especial cuando se trata de fronteras lingüísticas que siempre implica el contacto entre lenguas y culturas. En la región fronteriza entre Uruguay y Brasil, por ejemplo, consideran que se vive una situación de heterogeneidad lingüística que se constata y se acepta.

Desde el punto de vista histórico, presuponen que la Banda Oriental “padeció” distintos tipos de ocupaciones que están marcadas en la lengua y que los negros esclavos “dejaron” influencias de lenguas africanas. Al mismo tiempo, parten del supuesto de que en la Edad Media la religión no estaba subordinada al crecimiento económico –como en el presente- ya que en las sociedades que no son

laicas la religión es omnipresente y no hay separación entre raciocinio y espíritu, lo que hace que la ciencia tenga dificultades para su desarrollo. Por último, sostienen que la producción y difusión de textos gramaticales de una lengua debe entenderse vinculada a aspectos socio-históricos en el momento de su producción.

Finalmente, se evidenció un implícito de tipo teórico-metafísico relativo a que una lengua originaria de tiempos lejanos habría sido mejor que todo su desarrollo posterior, en tanto el desarrollo la degrada.

- Las prácticas de escritura y los órdenes del discurso a partir de los implícitos recuperados referidos a la metodología de investigación

En primer lugar, algunos de los estudiantes de lingüística suponen que cuando un fenómeno no ha sido estudiado puede dar lugar a una investigación original y valorada. Consideran que en investigación siempre es necesario contar con un número adecuado de observaciones para que la generalización sea legítima, que los datos deben ser suficientes, y que las contradicciones con datos de investigaciones anteriores deben ser analizadas. Además, suponen que cuando se encuentra un ejemplo para un rasgo que se está analizando, el ejemplo se constituye en un dato concluyente que permite afirmar que se está ante la presencia de un fenómeno lingüístico. Sostienen que la categorización de fenómenos no es de carácter universal sino que depende de la metodología del investigador pero que para establecer afirmaciones generales válidas respecto de una lengua, es necesario analizar todas sus dimensiones.

Con respecto a la inclusión de la dimensión social en el análisis lingüístico, suponen que, para determinar elementos del léxico de una comunidad lingüística determinada, los estudios comparativos deben triangular datos. Presuponen que las lenguas pueden ser ordenadas de acuerdo a una escala jerárquica relativa a su función y que en el análisis de una obra de gramática importa considerar circunstancias políticas, culturales e ideológicas en su producción.

Finalmente, consideran que la literatura es una fuente de datos valiosa para la investigación lingüística, incluso teniendo en cuenta que no muestra una reproducción fiel del habla como sí lo intenta hacer la lingüística, y que aquello que es tratado por la literatura especializada, interesa para ser analizado. Sin embargo, valoran la prensa como una fuente de datos muy importante para la investigación lingüística.

5. ANÁLISIS GENERAL COMPARATIVO

6.1 La argumentación en las prácticas de escritura en humanidades

Tal como he presentado antes, todas las monografías que integran el corpus de mi investigación fueron realizadas como trabajos finales de Seminarios de investigación o de Talleres de investigación de las distintas licenciaturas del Plan 91 de FHCE.

Si bien en las primeras etapas de la observación de las monografías consideré que en la escritura de algunas disciplinas la argumentación no estaba presente o lo estaba en forma no significativa, al avanzar en el análisis pude establecer que lo que consideraba ausencia de movimientos argumentativos, en algunos casos era un discurso argumentativo subordinado a la explicación o a la descripción, en otros casos se trataba de secuencias explicativas sobre las que el lector estaba habilitado a abrir una duda razonable o, finalmente, eran argumentaciones incompletas en las que fue posible recuperar información teniendo en cuenta el contexto. A partir de estas consideraciones, me fue posible determinar secuencias argumentativas aplicando categorías de análisis lógicas, sintácticas, semánticas, retóricas, pragmáticas y socioculturales desde un punto de vista crítico.

De esta manera, analicé comparativamente los movimientos argumentativos de la sección *Introducción* y la sección *Conclusiones* de las monografías atendiendo los siguientes aspectos: su estructura global, las formas de la argumentación que se evidencian en la presentación del problema de investigación teniendo en cuenta el modelo CARS, la estructura de los movimientos argumentativos y su relación con otras secuencias textuales, la argumentación que se produce cuando los autores plantean la resolución de su problema de investigación, los tipos de argumentos, las formas de modalización y la heterogeneidad discursiva en las secuencias argumentativas. La totalidad de la información relevada, desglosada y analizada se encuentra en el Anexo 1.

Con respecto a la estructura global, se evidenció que todas las monografías presentan la sección *Introducción*. En cuanto a la sección *Conclusiones*, no se presentó en un 19% de las monografías de Antropología así como tampoco en un 4% de las monografías de Lingüística. Respecto a la extensión del cuerpo de las monografías, puedo afirmar que no fue homogénea. Antropología fue la licenciatura que presentó las monografías más extensas, en uno de los casos es de 229 páginas estando integrada, además, por una sección *Introducción* de 13 páginas. Esta característica coincidió con la licenciatura en Historia en la que también las monografías fueron significativas en cuanto al número de páginas. Esto permite pensar que la mayor extensión forma parte de la práctica disciplinar en estas dos licenciaturas, fenómeno tal vez vinculado a la metodología de investigación de las disciplinas. La extensión también puede estar determinada por las pautas dadas por los docentes dentro de cada licenciatura, de acuerdo a lo dicho en el apartado 3.2. Antropología estuvo caracterizada por presentar extensos capítulos explicativos y descriptivos tanto del territorio de estudio como del método aplicado. En la licenciatura en Filosofía se encontraron las monografías con el menor número de páginas, en un caso la monografía es de 18 páginas. En los casos de Filosofía, así como también de Literatura –que también presenta monografías de menor extensión- la sección “Introducción” no alcanzó a una página. En Educación el número de páginas oscila entre 31 y 92 y en Lingüística el número de páginas se ubica entre 26 y 60 páginas, con un único caso, entre los 25 estudiados, que sobrepasa las 100 páginas de extensión. En estas dos últimas licenciaturas se evidencia una menor estandarización.

Con relación a la argumentación de los estudiantes vinculada al problema de investigación y a la presencia de hipótesis de investigación, se evidenció que todas las monografías analizadas muestran las etapas planteadas por el modelo CARS (Swales, 190), es decir, *establecen el territorio* de investigación presentando el tema, *establecen un nicho* especificando en qué problema o aspecto se profundizará, y *ocupan el nicho* planteando el propósito o los resultados esperables desde una perspectiva epistemológica. Se produce una diferencia solo en las dos últimas categorías de análisis: en Ciencias

Antropológicas un 10% de monografías no establecen el nicho y un 10% no ocupan el nicho, en Filosofía un 17 % de las monografías no ocupan el nicho, y en Lingüística un 12 % de las monografías no ocupan el nicho de investigación. Aunque esta diferencia no se produce de manera significativamente marcada en cuanto al porcentaje, puede pensarse que el *establecer un nicho* y *ocupar un nicho* no necesariamente forma parte de algunas prácticas disciplinares o que tal vez no sean criterios pautados en la formación de grado de esas disciplinas. No se evidenció la formulación de hipótesis de investigación, en el sentido estricto de deducir a partir de teorías generales una hipótesis a contrastar en forma empírica, con excepción de una monografía en la licenciatura en Educación en la que se esboza una hipótesis.

En cuanto a las secuencias textuales, en Ciencias Antropológicas establecen y ocupan el territorio y el nicho fundamentalmente de manera descriptiva y explicativa, en ese marco los estudiantes construyen y desarrollan los movimientos argumentativos y sus defensas en general. Presentan reflexiones y fundamentos epistemológicos cuando validan su investigación para el estado actual del conocimiento a partir de puntos de vista y de datos estadísticos, citas y referencias. En algunos casos, en la sección *Introducción* sintetizan en forma sumaria los contenidos de los capítulos. Argumentan citando otras investigaciones y enmarcando los propósitos de la monografía desde el punto de vista teórico y metodológico, incluso través de interrogativas. No observé ningún tipo especial de movimiento argumentativo ni formas especialmente marcadas de argumentos o fundamentos. Es significativamente baja presencia de argumentación en la evaluación de resultados en las *Conclusiones*. En general, los autores no se oponen con argumentos a las fuentes teóricas a las que hacen referencia, ni a las citas, así como tampoco contradicen otros puntos de vista, sino que dialogan con las referencias para integrarlas a su discurso. El planteamiento del problema de investigación queda en general presentado desde el inicio, y los temas de investigación tienen que ver con algún aspecto del mundo de la experiencia. Por otra parte, la resolución del problema de investigación en general se desarrolla

haciendo referencia a otros discursos. Finalmente, no observé ningún tipo especialmente marcado de modalización.

Por otra parte, en Educación tampoco se evidencia ningún un tipo especial de movimiento argumentativo ni de argumentos o fundamentos. Se observa un mayor trabajo argumentativo en la sección *Conclusiones* que en la sección *Introducción* y se destaca la presencia de puntos de vista diferentes al punto de vista del autor. Los autores fundamentan a partir de fuentes y de referencias teóricas con las que dialogan para integrarlas a su discurso. La explicación es la secuencia textual fundamental dentro de la que se presentan interrogativas, referencias a antecedentes de investigación, citas, referencias históricas y referencias teóricas. Al mismo tiempo, plantean los objetivos de los trabajos monográficos, justifican la importancia de la investigación y en algún caso se propone una hipótesis de investigación. Tampoco en las monografías de Educación se presentó ningún tipo especialmente marcado de modalización.

Al mismo tiempo, en Filosofía se observa que la argumentación es central en la organización de la escritura. La presentación del punto de vista del autor se manifiesta con frecuencia en oposición a algún punto de vista diferente que es presentado en forma más o menos explícita y que funciona como recurso argumentativo, por ejemplo para la argumentación por el absurdo que se presentó en el cap. 4, sección 4.2.3. Se observa la modalización enunciativa y epistémica para la presentación de fundamentos y de puntos de vista, y una escasa frecuencia de la modalización axiológica. Los autores construyen sus producciones escritas en referencia a otros discursos, es decir, el autor organiza su discurso mostrando cómo las fuentes tratan y resuelven algún tema o problema en particular. De esta manera, el planteamiento de los contenidos temáticos y de las reflexiones en torno al método de investigación se produce de manera integrada al trabajo con las fuentes. A través de la argumentación, los autores presentan los objetivos del trabajo monográfico realizando referencias teóricas, citando y oponiendo puntos de vista contradictorios.

En Historia la secuencia textual más frecuente es la explicación sobre la que se integra la producción de los movimientos argumentativos. Los autores problematizan, explican y justifican el objetivo de las monografías. Es significativo el uso de argumentos de autoridad así como también argumentos de causa, movimientos deductivos y argumentos a través de ejemplos. La modalización más frecuente es la axiológica, y se evidencian las interrogativas en la presentación del problema de investigación. Es la única monografía en la que un autor manifiesta “demostrar” un punto de vista.

En la Licenciatura en Letras es significativa la presencia frecuente de movimientos argumentativos en la presentación de problema a investigar y en su justificación final. Se observa el planteo de puntos de vista opuestos en todas las monografías. Se evidencia la modalización axiológica, epistémica y emotiva en la enunciación, esta última solo se encontró en las producciones de esta licenciatura. Los autores discuten y se oponen al punto de vista planteado por las referencias teóricas que realizan, observándose interrogativas, analogías y explicaciones en la presentación del problema de investigación así como también argumentación y problematización a través de citas y referencias teóricas.

En Lingüística no se evidencia ningún tipo especial de movimiento argumentativo pero sí se manifestó una significativa presencia de la argumentación a partir de ejemplos. Por otro lado, se observó una mayor presencia de la argumentación en la sección *Conclusiones*. En general, los autores argumentan a partir de referencias, citas, interrogativas y conceptos teóricos. A partir de secuencias descriptivas y explicativas, los autores organizan los movimientos argumentativos, muestran sus objetivos, los antecedentes de investigación así como también justifican su investigación. Cuatro de las monografías observadas presentaron algún punto de vista opuesto al del autor y en un caso las interrogativas estaban relacionadas con la presentación del problema de investigación, pero en ningún caso los autores se opusieron argumentativamente a sus referencias teóricas.

Finalmente, con respecto a la sección *Conclusiones*, al contrario de lo que yo esperaba encontrar, la argumentación tiene una mayor presencia que en la sección *Introducción*. En la sección *Conclusiones* los autores se dirigen al lector justificando los logros de su trabajo, el fruto de su esfuerzo, la coherencia de los resultados o la pertinencia de la investigación abordada, mientras que en la sección *Introducción* los autores escriben en diálogo y acuerdo con la fuente teórica con la que, en general, no discuten ni desde el punto de vista teórico ni metodológico.

En síntesis, la argumentación está presente en la escritura epistémica disciplinar académica en FHCE presentando diferencias que se relacionan con los temas disciplinares y con la metodología de investigación.

En suma, es posible afirmar que la argumentación es constitutiva de las prácticas de escritura de las diferentes licenciaturas de FHCE y evidencia características particulares en cada licenciatura.

6.2 La información implícita en las prácticas de escritura en humanidades

La información implícita fue recuperada a partir de la observación de las siguientes estructuras: supuestos de verdad, presuposiciones, elementos léxicos con valor retórico, estructuras de modalización relacionadas con la perspectiva discursiva, interrogativas y negaciones. Tal como he planteado a lo largo de esta tesis, la información que se presenta en los supuestos de verdad, en las presuposiciones, en las negaciones y en algunas interrogativas forma parte de la estructura del enunciado y de los movimientos argumentativos, y es constitutiva del discurso. En este sentido, conforma los procesos de inferencia que se producen en la interacción. Por su parte, los elementos léxicos con valor retórico, los de modalización y los de perspectiva discursiva cumplen con la función de jerarquizar, valorar y conducir a aceptar determinado punto de vista, aunque también integran la estructura formal de la argumentación cuando, por ejemplo, cuantifican.

Al mismo tiempo, se evidenció que en todas las licenciaturas la escritura se estructura y desarrolla a partir de implícitos teórico-conceptuales y metodológicos, es decir, la escritura se organiza en función de determinada información asumida como válida, desde un punto de vista lógico-sintáctico; legítima, desde un punto de vista axiológico; o verdadera, desde el contexto de la disciplina. Si bien la información detallada del análisis de los implícitos y el listado de implícitos por licenciatura se encuentra en los Anexos 2 y 3 respectivamente, destaco a continuación algunos contenidos significativos de cada licenciatura.

En Ciencias Antropológicas es significativa la presencia de implícitos que contribuyen a justificar la disciplina y el método de investigación etnográfico. Suponen, por ejemplo, que constituye una herramienta de investigación legítima de la disciplina ya que contribuye a desentramar la red de relaciones sociales e incluyen en esta valoración a la intersubjetividad y al abordaje holístico. Los implícitos temáticos tienen que ver con temas políticos e ideológicos. En este sentido surgieron supuestos y presupuestos referidos a la existencia de una “historia oficial” en el país, al tiempo que se evidenciaron ideas tales como que la familia es el pilar de la sociedad o que las privatizaciones no tienen planificado empeorar la situación de los países. Consideran que los centros educativos homogenizan, que tener en cuenta al receptor limita la libertad del creador artístico, que los homosexuales necesitan reivindicar sus derechos o que la rebeldía es cosa de jóvenes ante una sociedad que necesita controlar a los individuos de forma hegemónica.

En Educación se destacan las presuposiciones ideológicas, políticas, conceptuales y metafísicas, es la única licenciatura en la que se presentan posiciones asumidas acerca de la vida humana tales como sus características, propósitos y hasta su esencia ya que se presentan implícitos relacionados con lo que es natural o propio del ser humano, como por ejemplo, que una oposición clásica que ha sido difícil de resolver o sintetizar tiene que ver con cómo concebir a la naturaleza humana, si de forma única o dual. También se evidenciaron implícitos relativos a la razón

humana planteando la disyuntiva en la que el ser humano se encuentra cuando tiene que resolver si obedece a la razón o al instinto. Otros contenidos estuvieron centrados en el problema del conocimiento en tanto los autores presuponen el relativismo cognitivo, así como también referidos a la educación, entendiéndola relacionada con los intereses de la democracia a través de las formas particulares de expresión de la ideología educativa. Desde el punto de vista pedagógico, algunos autores consideraron que la pedagogía siempre está relacionada con el contexto político, que la educación tiene que resolver o al menos considerar problemas tales como el problema de la justicia, el de la libertad y el de la igualdad a partir de una crítica al capitalismo. Respecto a los docentes, suponen la necesidad del perfeccionamiento docente y de la necesaria reflexión que el docente debe realizar sobre sus prácticas porque no lo hacen en forma suficiente. Presuponen que la didáctica ha quedado “en manos” de los didactas, que la vida del niño necesita ser ordenada y que la escuela cumple esa función. No se presentan implícitos relativos al método pero sí referidos a la necesidad del conocimiento de las fuentes y de las tradiciones educativas e institucionales al momento de investigar.

En Filosofía se presentan implícitos relativos a los criterios del análisis filosófico y a los objetivos del trabajo de un estudiante de grado. Por ejemplo, suponen que el sujeto es pasivo cuando se considera que los conceptos deben ajustarse a las cosas, que la razón científica y la teología son opuestas y que el desarrollo del conocimiento es regulado por leyes que favorecen a algunos y que el subjetivismo supera las ataduras a la autoridad externa. Al mismo tiempo, algunos autores consideran que la ciencia constituye una autoridad en los temas relacionados al conocimiento. En lo referido al método, en una monografía se supone que es a partir de una matriz disciplinaria que se determinan los objetos, enunciados, criterios y métodos de una disciplina. Respecto a las monografías de la licenciatura, de manera tácita se admitiría que en FHCE los análisis largos y complejos exceden lo que se espera de un estudiante de filosofía, aunque también podría formar parte de las pautas dadas por los docentes.

En Historia, además de los implícitos conceptuales, políticos e ideológicos como en las otras licenciaturas, se encuentran otros relativos a la legitimidad de las fuentes, cuando consideran, por ejemplo, que los intereses de clase influyen en la determinación e interpretación de los hechos históricos. Con relación a lo conceptual, algunos suponen que la política se interesa por la capitalización de la voluntad política de las masas y que los conceptos de autonomía y soberanía nacional son necesariamente conceptos antiimperialistas. Con respecto a la metodología, parten de la base de que la investigación histórica no se ocupa de lo anecdótico sino de lo relevante, porque lo relevante es constitutivo del hecho histórico que se vincula con la verdad.

En Letras se presentan implícitos relativos a la investigación literaria, así como también vinculados a lo político, ideológico y cultural. Suponen, por ejemplo, que el trabajo remunerado da la posibilidad de emancipación social, que en narrativa las obras incómodas provocan preguntas sobre sus intenciones y que el estilo llano y directo está presente en la buena escritura. Respecto a la vinculación entre literatura y cine, presuponen que las reflexiones íntimas de los personajes no son adaptables al cine porque esto solo podría hacerse a partir de una transformación con una consecuente pérdida de calidad. Al mismo tiempo, es significativa la presencia de supuestos relativos al sujeto discursivo y a la subjetividad cuando consideran, entre otras cosas, que “la realidad” se construye desde la subjetividad. Con respecto al trabajo académico y a la producción literaria, algunos autores parten del supuesto de que su importancia no está subordinada a la publicación de libros.

En Lingüística se evidencia una presencia significativa de información implícita de tipo empírico y epistemológico en comparación con las otras licenciaturas. Esto se produce porque los estudiantes reflexionan en torno al objeto de estudio, el método, al territorio y a problemas todavía no investigados en ciencia. Por ejemplo, forma parte de la información implícita tanto el número de datos necesarios como el número de datos suficientes para establecer conclusiones en una investigación, en este mismo sentido, también valoran lo que se ha

investigado en forma escasa ya que investigar sobre lo que se conoce poco, legitima una nueva investigación. Como las demás licenciaturas, presenta implícitos del tipo teórico-conceptuales tales como que el docente ocupa el lugar central en la clase, que los uruguayos son conservadores y que la ideología opera en todos los niveles de la lengua. Al mismo tiempo, sostienen que el juego es fundamental para el desarrollo del lenguaje en la medida que contribuye a la representación del “otro” y que los escenarios más libres son los que no estigmatizan el error y favorecen el aprendizaje en general ya que son los que admiten la complejidad.

6.3 La red social del discurso

De acuerdo a Fairclough (1995), el orden social se hace presente en los discursos y lo hace dejando marcas –tanto por su presencia como por su ausencia-, por este motivo es posible evidenciarlo. Al mismo tiempo, sostiene que los distintos eventos discursivos se dan en tanto prácticas discursivas institucionales, sociales y por lo tanto contextualizadas. Estos eventos se producen en relación a un determinado orden del discurso que está directamente relacionado con la organización textual, y es la práctica discursiva la que media entre la producción de textos en tanto eventos particulares discursivos, y los órdenes socioculturales. En este sentido, sostiene lo siguiente:

En su funcionamiento ideacional, los textos constituyen sistemas de creencias y conocimiento (incluyendo aquello a lo que Foucault se refiere como “objetos”), y, en su funcionamiento interpersonal, constituyen sujetos sociales (o, según diferentes terminologías, identidades, formas del sí mismo) y relaciones sociales entre (categorías de) sujetos. Los aspectos interpersonales del texto pueden estar cargados ideológicamente. En la función ideativa se trata de forma textual las contradicciones, creencias, conocimientos representaciones, en la función interpersonal los textos negocian las relaciones sociales entre sujetos en circunstancias de duda o réplica. (Fairclough, 1995: 12)

De esta manera, para la determinación de la función de la dimensión ideativa, de manera inductiva sintetice algunos significados comunes que se presentaron en las prácticas de escritura de humanidades tales como contradicciones, creencias,

conocimientos y representaciones que recuperé, registré y observé. Estos significados señalan, entonces, los órdenes socioculturales. Al mismo tiempo, clasifiqué estos significados comunes de los estudiantes de humanidades a los efectos de mostrarlos de manera organizada los que, a partir de Fairclough (1995) podrían ser considerados “objetos de investigación” y que presento a continuación.

Con respecto al sujeto, sea sujeto de conocimiento, cultural, social o de educación, todas las licenciaturas suponen su libertad entendida como la capacidad de autonomía social. Algunos autores de las monografías consideran que desde un punto de vista dialéctico el sujeto manifiesta la necesidad de individualización a través de sus marcas de identidad, pero que al mismo tiempo necesita orden, estructura, ley y entramado social. Suponen que el sujeto construye su identidad a partir de la representación del “otro” así como también de la “autoridad” frente a la que puede rebelarse. En los procesos de constitución de la identidad, en una monografía la autoridad del padre es presupuesta como fundamental ya que se supone que cuando el padre deja de vivir con los hijos se produce una “metamorfosis” tanto en las formas como en las funciones de la vida familiar. Una monografía supone la “adaptación” de los sujetos a las relaciones de producción relacionándola con una tensión problemática entre *individuo / ciudadano* y suponen la existencia de la falta de diálogo entre generaciones en un mundo de “consumo” y “consumismo” planteando que este consumismo es causa de la vida “pasiva” de los sujetos. Por último, relacionan y analizan al sujeto en función de la “esfera pública” y la “esfera privada”, entendiéndolo que la dimensión pública está vinculada a lo político y la dimensión privada a lo subjetivo.

Los estudiantes de FHCE también presuponen ideas filosóficas. Algunos suponen que existe una dimensión humana que trasciende y es independiente de los intereses particulares como la religiosidad, lo sagrado, la razón, lo natural del ser humano o la familia, entre otras cosas. Se presentó una idea relativa a que todo tiempo primordial, independiente o trascendente fue mejor, esto se expresó de diferentes formas: a través del reconocimiento a los primeros años de vida, a lo

comunitario, al planteo hipotético de una lengua originaria, a la verdad objetiva o absoluta, o a la idea de una verdad independiente de los intereses que se vinculan con los hechos, o a que el arte es capaz de salvar a “la humanidad” en su conjunto. Parte de los supuestos de sus argumentaciones tienen que ver con posiciones respecto a qué es el ser humano, o a cuál es su condición esencial tratando de deslindar lo natural de lo social. Allí se evidencian supuestos referidos a temas tales como la voluntad, la razón, la libertad, el instinto, el pensamiento, el lenguaje, entre otros. Se preguntan y razonan a partir de implícitos que constituyen causas finales, como por ejemplo la posibilidad de un final en el pensamiento humano y del filosófico en particular, la muerte como una realidad más radical y determinante que la vida, la emancipación como el objetivo final a alcanzar en la vida humana, la justicia o la igualdad, o incluso cuando se plantea el concepto de “orientación discursiva” ya que el concepto de “fin” o “finalidad” también allí está presente. Incluso se encontraron coincidencias en el supuesto de que el pasaje a la vida adulta implica crisis.

En todas las licenciaturas se manejan presuposiciones acerca de la relación pensamiento, lenguaje y realidad. Por ejemplo, presupuestos acerca de la determinación recíproca entre los conceptos y las cosas, o referidos al tipo de relación entre el lenguaje y los conceptos, o al vínculo entre el lenguaje y la realidad, o a las relaciones entre la dimensión oral y visual del lenguaje. Este tipo de presuposiciones se evidencia incluso cuando se proponen criterios para definir qué es un hecho o qué es lo que hace que un dato sea relevante para la investigación. También cuando suponen que existe lenguaje –o sujeto o ser humano- si existe comunicación, comprensión lógica, uso, interacción, *segunda persona* o comunidad. Al mismo tiempo presuponen que la realidad es compleja y que por eso necesita ser analizada y explicada a partir de paradigmas no lineales que incluyan, además, el *problema del sujeto* entre sus consideraciones teóricas y epistemológicas.

Por otro lado, en la escritura de los estudiantes se evidenciaron implícitos relativos a lo sociocultural a partir de representaciones acerca de la homogeneidad

y heterogeneidad de las comunidades y de cómo es que el encuentro entre culturas distintas genera un cierto grado de conflicto. Se evidenció la idea de que las diferencias sociales son “diferencias de recursos” que determinan el corte entre las personas de “bajos recursos” y las de “mejores recursos”. Estos “recursos” son entendidos como culturales, simbólicos, educativos, de pensamiento o lingüísticos y, dado que consideran a la cultura como constitutiva del pensamiento y de las emociones, los bajos recursos culturales tienen consecuencias en el desarrollo cognitivo y emocional. Solo en Historia suponen que las diferencias sociales son diferencias de “clase social”, que determinan la línea divisora entre pobres y ricos. Los estudiantes en general presuponen que la sociedad domina y hegemoniza al individuo desde el punto de vista cultural-ideológico y que lo hace a través de lo simbólico, de las normas y del respeto a las normas, a través de la gramática e incluso a través de una supuesta escala jerárquica de las lenguas. Esto genera respuestas contrahegemónicas más o menos conscientes tales como el tatuaje o, a nivel lingüístico, los matices lingüísticos, o en el nivel artístico los fenómenos de denuncia, vanguardia y crítica, o cuando desde el punto de vista de las costumbres se genera la intolerancia a la vida en pareja en tanto que la familia como pilar de la sociedad contribuye a asegurar la hegemonía y el orden social. En este marco, se presupone que siempre hay una historia de los pueblos que es una historia hegemónica que responde a los intereses de una clase o al mantenimiento de un cierto orden establecido como lo es la “Historia oficial del Uruguay” que entiende al Uruguay como un “País sin indios”, “homogéneo”, “descendiente de europeos” y “civilizado”. Se considera de manera implícita que las relaciones sociales son relaciones de poder, no equidistantes, lo hacen al mismo tiempo que presentan algunos fenómenos que se producen desde el ejercicio de poder cuando sostienen, por ejemplo, que los negros esclavos “dejaron” influencias de lenguas africanas sin analizar el fenómeno desde la perspectiva de la *adquisición* por parte de los blancos, o cuando afirman que quienes trabajan en los oficios relacionados con la muerte no eligieron el oficio o la profesión dado que suponen que este tipo de trabajo está “estigmatizado”.

La dimensión política e ideológica también está presente en los respaldos de las argumentaciones. Suponen que la política se interesa en capitalizar políticamente las emociones y las prácticas de las identidades colectivas y que la prensa contribuye en la construcción del imaginario social a través de la imposición y normalización de prácticas hegemónicas, por eso, para la investigación en humanidades la prensa es una fuente muy importante de datos, así como también lo son las fuentes literarias.

El tema de la circulación de bienes y el acceso a la información son supuestos presentes en la escritura de las monografías en una época a la que definen como de “globalización”. Estos presupuestos se evidencian cuando analizan las privatizaciones, las extranjerizaciones, los problemas financieros y de gestión de las empresas públicas, el apoyo a los gobiernos extranjeros, la guerra y su capacidad de amplificar los conflictos internos en los distintos países, la corrupción, la autoridad de la ciencia o la educación, entre otros. De manera tácita consideran que esta circulación tiene su lado positivo porque potencia la comunicación, desarrolla las telecomunicaciones, favorece la inclusión social y educativa o el pensamiento crítico generando una *sociedad de la información*, del *conocimiento* y del *saber*, conceptos que por otra parte no demarcan.

Al mismo tiempo, y como la información, el conocimiento y el saber se relacionan con el poder, presuponen que dado que en la sociedad de la información ésta se mueve, el poder también lo hace, permitiendo, por lo tanto, una vida mejor para todos. Explican la pobreza o la “falta de recursos” como el resultado de las dificultades en la planificación y organización de los servicios, o como la consecuencia de los problemas de gestión, incluso como el síntoma visible de que la pedagogía no se relaciona con los problemas reales actuales. En cualquier caso, de manera implícita consideran que las diferencias sociales pueden ser mejoradas interviniendo en el nivel de la superestructura social.

En todas las licenciaturas están presentes implícitos referidos a la ideología, a la libertad, a la igualdad, a la libertad ciudadana, al ejercicio de poder de las

instituciones que tienden a perpetuarse y a la autonomía. Este tipo de implícitos se presentan cuando analizan la producción, el capital, el medio rural, las relaciones internacionales, la soberanía, las posiciones de izquierda y de derecha, el imperialismo, el antiimperialismo y el eje del poder político en América del Sur, los gobiernos con sus contradicciones y sus crisis, la enseñanza, las políticas lingüísticas, la creatividad, el arte o la capitalización política de las masas entre otros fenómenos.

Por otra parte, en el discurso de las humanidades el problema de la educación como derecho inalienable está presente la mayoría de las veces, tanto de manera implícita como explícita. Si bien relacionan la educación con la dimensión política, de manera tácita sostienen la necesidad de mantener una cierta independencia entre los fines de la educación y los fines de la política. Consideran que la educación es fundamental para la inclusión social, tecnológica, cultural y lingüística y piensan que cumple un rol en el ejercicio de la hegemonía y homogenización social tanto, que, cuando un fenómeno se encuentra estigmatizado socialmente, entonces tiende a corregirse a través de la educación. Los autores de las monografías discuten en torno a si efectivamente la personalización de la enseñanza es una solución a la desigualdad cultural, de recursos y social, mientras que al mismo tiempo suponen que la educación es fundamental para el ejercicio de la democracia, la emancipación y el cambio. Relacionan la educación con la posibilidad de una vida ordenada, con ciertos valores, hábitos morales y cuidado de sí mismo, aunque esto no se refleje en la dinámica social. Debaten, además, acerca de la reproducción ideológica y de las diferencias de clase que tácitamente asumen que se manifiestan en las instituciones educativas.

Suponen una relación dialéctica y problemática entre recreación y aprendizaje, instrucción y afectividad, lo académico y lo lúdico, forma y contenido, disciplina y creatividad. Y en todos los casos en los que se presenta el tema, se manifiesta una mirada crítica sobre la tarea docente presuponiendo la necesidad de

formación, enriquecimiento y dinamismo de la didáctica y de la profesión en todos sus términos, para la superación de la crisis de la enseñanza en su conjunto.

El tema de la inclusión y el de las políticas de género también circula en FHCE cuando consideran de manera implícita que los homosexuales necesitan reivindicar sus derechos o cuando parten de la base de la existencia de misoginia y de la invisibilidad de lo femenino a nivel literario, lingüístico, pedagógico, académico en general, político y social. Incluso cuando muestran sorpresa por el hecho de que se prefiere al homosexual varón que tenga características masculinas marcadas.

Por último, el rol social de los intelectuales como investigadores se evidencia como problemática implícita en las monografías. Esto sucede cuando validan el método de investigación siempre y cuando tenga un anclaje en las situaciones de vida, cuando presuponen que la intersubjetividad como metodología -en la que está incluido el investigador o el intelectual que piensa los fenómenos- es una legítima herramienta de investigación. También cuando valoran al abordaje holístico de los fenómenos sociales ya que el investigador no permanece en un lugar externo sino que, por el contrario, en este abordaje incluso el *rapport* en la interacción en investigación social es también analizado. De esta manera, tienen una visión crítica del positivismo ya que suponen que es una concepción del mundo, del sujeto y de la subjetividad que aporta criterios limitados para el análisis científico.

Los estudiantes suponen que es fundamental que el intelectual como investigador cuente con respaldos y capacidad que le permitan alcanzar la objetividad en investigación científica para evitar los prejuicios y los intereses particulares. Suponen que es tarea del intelectual como investigador deslindar la autoridad científica de lo que no constituye una autoridad, definir qué conocer, cómo conocer, para qué conocer integrando la subjetividad como método legítimo de conocimiento que supera las ataduras a la autoridad externa. Es parte del rol de los intelectuales que investigan, problematizar la distancia entre el pensar y el hacer,

definir o considerar matrices disciplinarias, ofrecer explicaciones y reconstrucciones exhaustivas de cuestiones germinales para resolver problemas, argumentar, aunque esto ocurra a través de énfasis diferentes, promover el ejercicio de la razón, la creatividad, la originalidad, la espiritualidad y la ciencia.

Por último, estos lugares comunes (en el sentido retórico) que remiten a la red social del discurso y que por lo tanto podrían ser considerados “objetos de investigación”, muestran dónde se localiza el texto y el evento discursivo con respecto a los órdenes del discurso e indican cómo se actualizan los temas sociales y los órdenes discursivos y sociales en FHCE, evidenciando, a su vez, la manera en la que se produce la mediación entre la producción de textos y la dimensión sociocultural.

6. CONSIDERACIONES FINALES

7.1 La tarea realizada

Un trabajo sistemático, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, me permitió abordar la complejidad del territorio y del objeto de estudio a través de la puesta en diálogo de distintas posiciones teóricas, conceptos, categorías, métodos y técnicas para el análisis de los distintos niveles discursivos.

De esta manera, pude alcanzar los objetivos propuestos al comienzo: la determinación de la presencia de la argumentación en las producciones escritas de los estudiantes de FHCE, la identificación de las secuencias argumentativas, la demarcación de los puntos de vista de los autores de las monografías así como de sus respaldos generales y de sus razones. Al mismo tiempo, a través de las correspondientes categorías de análisis, me fue posible clasificar las estructuras presentes y relacionar estas argumentaciones con otras secuencias textuales integradas en el discurso.

Por otro lado, puedo afirmar que las secciones de las monografías seleccionadas para el análisis resultaron apropiadas, tal como me había planteado desde el comienzo del proyecto de investigación, dado que allí pude encontrar un significativo posicionamiento de sus autores. Entre otros aspectos retóricos, pude evidenciar perspectivas y modalizaciones discursivas de los autores de las monografías a medida que iban construyendo su discurso en diálogo con fuentes teóricas y con antecedentes de investigación.

Además, a través de un proceso de inferencia inductivo, recuperé implícitos e identifiqué órdenes discursivos disciplinares, institucionales y socioculturales compartidos.

Por último, considero importante señalar que a partir del trabajo con los datos relevados, necesité realizar ajustes en las categorías de análisis, tanto ampliándolas como restringiéndolas de acuerdo a los resultados parciales que iban surgiendo en la medida de los avances de la investigación.

Finalmente, en el marco de lo que denomino la *tarea realizada*, en este último tramo de la tesis me propongo reflexionar sobre las siguientes ideas: demostración/argumentación, trabajo intelectual, educación/enseñanza.

- 7.2 Demostración y argumentación en las prácticas discursivas

Charaudeau y Maingueneau (2005) sostienen que una demostración es una sucesión de proposiciones. En la demostración, algunas de las proposiciones funcionan como premisas y una de ellas es el resultado de una inferencia a partir de las proposiciones precedentes –o premisas- a partir de una regla de inferencia. En este sentido sostienen que:

En las disciplinas científicas particulares, una demostración es un discurso: 1) referido a proposiciones verdaderas: por hipótesis, como resultados de observaciones efectuadas en orden a un protocolo, o como resultados adquiridos por demostraciones precedentes; 2) encadenado de manera válida, es decir, de acuerdo con los procedimientos específicos definidos en la disciplina (respetando, pues, las leyes del cálculo lógico y matemático); 3) conducente a una proposición nueva, estable, que indica un avance en el dominio y capaz de orientar el desarrollo ulterior de la investigación. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 156)

Consideran que las funciones de la demostración se relacionan con probar, aumentar los conocimientos y convencer acerca de estos logros. Sostienen que en ocasiones se opone la demostración a la argumentación en tanto se vincula la demostración a lo cognitivo y la argumentación a lo discursivo y así se considera que la argumentación no alcanza el ideal de la demostración lógica porque opera con enunciados acerca de lo plausible y llega a conclusiones probables. De esta manera, para analizar los caracteres particulares de la argumentación y los problemas inherentes a su estudio, ha sido considerada opuesta a la concepción

clásica de la demostración, en especial, a la lógica formal que se limita al examen de los medios de prueba demostrativos.

Sin embargo, estas consideraciones pueden ser cuestionadas tal como Charaudeau y Maingueneau plantean a continuación:

1) El carácter demostrativo de un discurso científico siempre puede ser puesto en entredicho por una rectificación de los datos, por la intervención de nuevos instrumentos de cálculo o por un cuestionamiento general de la metodología. 2) Las argumentaciones comunes pueden partir de proposiciones absolutamente ciertas (“Huele a gas”), y deducir consecuencias de manera perfectamente válida (“Huele a gas pese a que el caño no está conectado, de modo que la fuga está antes de la conexión del caño al descompresor”). En cuanto un discurso implementa principios racionales y un método, la diferencia argumentación / demostración se torna enteramente no conceptual y pasa a ser una simple cuestión de uso. 3) Los corpus argumentativos auténticos acumulan con frecuencia afirmaciones ciertas y probables, modos de concatenación seguros y convencionales provenientes de diversas disciplinas (para determinar si se debe abrir un canal, se combinan datos ecológicos, políticos, económicos, geológicos, geográficos...). El análisis del discurso argumentativo debe describir esta heterogeneidad de los modos demostrativos, y no puede limitarse a lo probable poniendo entre paréntesis lo cierto. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 157)

Por su parte, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) sostienen que en la lógica ya no se considera al principio de “evidencia” como criterio de validez o verdad formal. Por el contrario, afirman que se elabora el sistema lógico de manera artificial definiendo los signos y las reglas de transformación para la buena formación de proposiciones y de las relaciones proposicionales. Al mismo tiempo, especifican que se definen los axiomas sin necesidad de prueba ya que, desde el punto de vista formal, es suficiente con indicar los procedimientos que permiten demostrar una proposición. Por otro lado, el cuestionamiento acerca del origen y la legitimidad de los elementos axiomáticos no forma parte de los asuntos de la disciplina, al mismo tiempo que sostienen que cuando se trata de argumentar frente a un auditorio, se hace necesario tener en cuenta aspectos psíquicos y sociales ya que la argumentación pretende la adhesión de los individuos.

En el mismo sentido, Plantin (2011) considera que la argumentación y la demostración han sido consideradas antagonistas. Desde cierta perspectiva, en

defensa de la demostración se rechazan los mecanismos argumentativos considerando que nunca podrían alcanzar el ideal demostrativo, profundizando, de esta forma, el antagonismo demostración-argumentación. Con respecto al *Tratado de la argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000), Plantin sostiene que en éste no se vincula la demostración a las humanidades sino que se le adjudica el territorio de las ciencias y las matemáticas. De esta forma, sostiene que desde los fundamentos de la disciplina se produce la ruptura entre lo que él denomina la cultura demostrativa y la cultura argumentativa, delimitando los campos de ambas culturas de la siguiente manera:

El campo de la argumentación es más amplio que el de la demostración. La argumentación trata de lo que se debe creer, zona en la cual se encuentra la cuestión de la prueba y de la demostración; también trata de lo que se debe hacer, dimitirse o no, aceptar o rechazar una propuesta de negociación [...] Se recurre a la argumentación cuando los datos, las creencias, las hipótesis y las leyes son inestables, insuficientes o de mala calidad y constantemente sometidas a un principio de revisión. (Plantin, 2011: 10)

Desde el punto de vista dialogal, este autor define la argumentación como una forma de organización de la palabra en situaciones de contradicción. De esta manera, se enmarca el estudio de la argumentación en los estudios del lenguaje referidos al diálogo y a la interacción que no tienen que ver necesariamente con investigaciones epistemológicas o metodológicas, así como tampoco se vincula con la filosofía de la prueba, de la demostración, de la explicación ni de la justificación matemática o científica. Sin embargo, al mismo tiempo que diferencia estos campos de conocimiento, plantea el tipo de relacionamiento que puede entablarse entre ellos:

Estando estos campos bien diferenciados, podemos plantear la cuestión de su modo de relación, cuando la cuestión tiene un sentido. La adopción de una perspectiva continuista pone el acento sobre la función de la argumentación en la construcción de la prueba y de la demostración. Por eso no es posible simplemente complacerse en oponer argumentación y demostración, argumento y prueba. De una parte, el discurso de la prueba es un discurso totalmente heterogéneo, constantemente en discusión en los distintos campos científicos; y, de otra parte, las artes de la prueba, la demostración como la argumentación, tienen en común un conjunto de caracteres no triviales. (Plantin, 2011: 10)

La argumentación y la prueba compartirían una interrogación, un lenguaje, una inferencia, una intención o meta prefigurada, instituciones y comunidades de practicantes.

En este sentido, es posible considerar que la demostración parte de axiomas, postulados o supuestos de verdad que, pensados desde la argumentación, constituyen los acuerdos en el punto de partida. Desde la perspectiva de la retórica, estos acuerdos son necesarios para que el mecanismo puesto en marcha para convencer a otro pueda ser iniciado. Al mismo tiempo, desde el punto de vista del ACD, los acuerdos son considerados órdenes discursivos en función de los que se producen las prácticas discursivas disciplinares. Estos acuerdos necesitan ser confiables y ampliamente aceptados para que pueda ser asumido su valor de verdad de manera implícita. Luego, sobre esa base compartida y asumida como verdadera, se expresan los nuevos datos de investigación. De esta manera, se demuestra o no alguna hipótesis o idea, se contesta una interrogante o se resuelve un problema. De esta forma, cuanto más hegemónico –en términos de relaciones de poder- sea el orden discursivo desde el que esos acuerdos se proponen, mayor será la aceptación de los nuevos datos y conclusiones de las investigaciones.

Desde esta perspectiva, y con respecto a la escritura académica de los estudiantes de humanidades, puedo afirmar que en las monografías la argumentación académica para la comunicación del conocimiento científico se construye y desarrolla integrada a mecanismos tanto demostrativos como retóricos. En la sección *Conclusiones*, los estudiantes retoman las preguntas y los problemas de investigación esbozados en la sección *Introducción* y comparan las respuestas obtenidas con los conceptos trabajados. De esta manera, y en tanto responden esas preguntas, abren consideraciones en torno a si los resultados demuestran, verifican o contradicen esos conceptos, al tiempo que reflexionan acerca de si los problemas de investigación han sido resueltos. Los aspectos demostrativos de sus consideraciones se ponen en evidencia a través de razonamientos y movimientos lógicos de tipo deductivo, por ejemplo. Pero, tal como se ha presentado a través

de los ejemplos dados, esto se lleva a cabo a partir del establecimiento de concesiones que abren el juego al intercambio de puntos de vista o permiten las excepciones del caso evitando las generalizaciones de manera de abrir el terreno de la contingencia. Al mismo tiempo, a través de distintos mecanismos de modalización los autores se posicionan respecto a los datos esgrimidos en un *juego del lenguaje* en el que la argumentación y la demostración constituyen orientaciones discursivas entrelazadas. Es decir, las interrogantes y las respuestas se organizan en términos de argumentación y prueba, y en los discursos se evidencian inferencias, así como también posiciones y objetivos. En suma, las instituciones y las comunidades de las prácticas discursivas se hacen presentes en la escritura de los estudiantes de humanidades en secuencias demostrativas y argumentativas integradas.

7.3 El trabajo intelectual en las humanidades

¿En qué consiste el trabajo intelectual?

De acuerdo a Giroux (1999), es posible afirmar que “intelectual” designa al sujeto que es capaz de ser consciente de su situación y de su papel en el grupo social al que pertenece. De esta manera, un intelectual está en condiciones de asumir una posición respecto a los órdenes sociales, frente a las ideas y a las representaciones culturales, e incluso posicionarse ante el conocimiento que él mismo produce. Esto hace que el intelectual pueda asumir un rol o función en la transformación de la sociedad y de la cultura en general.

Desde la perspectiva de Gramsci (1981), “intelectual” es la categoría orgánica que toda clase se crea para elaborar una conciencia de sí y para imponerla a las clases subalternas. En este sentido, Gramsci sostiene que:

Cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico, sino también social y político. (Gramsci, 1981:48-49)

Gramsci considera que todos los hombres son intelectuales en tanto toda tarea implica la necesidad de una reflexión intelectual. Sin embargo, cuando se refiere a quien efectivamente se dedica al trabajo intelectual, considera que el “nuevo intelectual” –no el intelectual clásico- no se caracteriza por la elocuencia y las pasiones, sino por la posibilidad de inmiscuirse en la vida práctica construyendo, organizando y persuadiendo a través de una perspectiva humanístico-histórica al mismo tiempo que acercando el análisis crítico a los problemas humanos.

Por su parte, Foucault (1979) afirma que el trabajo intelectual no tiene que ver con asumir una posición de avanzada, de vanguardia o al margen del entramado social. El intelectual no está para develar una verdad oculta a todos, por el contrario, el trabajo intelectual tiene que ver con luchar contra las formas de poder que se expresan en el saber, la verdad, la conciencia y el discurso. Sostiene que cada sociedad construye a través de órdenes socioculturales una política general de la verdad a partir de la que se constituye el criterio para aceptar qué sea lo verdadero y qué lo falso. De esta forma, la verdad no queda por fuera de los efectos del poder y el trabajo intelectual tampoco. “La verdad es ella misma poder”, sostiene, y por eso el trabajo intelectual tiene por tarea separar la verdad de las formas hegemónicas en el interior de las que funciona y se reproduce.

¿Cuál es el lugar para el trabajo intelectual dentro de la Udelar y de la FHCE?

Para contestar esta pregunta, y a los efectos de abordar la cuestión del trabajo intelectual constitutivo de las prácticas discursivas de humanidades dentro de la Universidad, un buen comienzo es pensar el problema desde los fines de la Udelar. Una forma adecuada de hacerlo es teniendo en cuenta su Ley Orgánica⁷ vigente, No. 12.549, promulgada en el año 1958. Dentro de los fines de la Universidad, en su primer capítulo esta ley sostiene que:

Tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura; la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones

⁷ <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/844/siteId/1>

científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomienda. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura, impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

De acuerdo a lo anterior, es evidente el lugar asignado a la defensa de la cultura, a la atención de los problemas sociales generales, al involucramiento moral, a la defensa de la justicia y de la libertad puestas en relación con el bienestar y a los derechos de la persona. Si bien las temáticas planteadas en el marco de estos fines muestran la responsabilidad social del universitario, no se evidencian cuestiones relativas a la puesta en evidencia ni a la transformación de las relaciones de poder, objetivos propios del discurso crítico, tal como lo he considerado en esta tesis, tareas que por otra parte deberían conformar el trabajo intelectual.

Al mismo tiempo, indagando todavía más en la cuestión del discurso crítico, puede verse cómo desde la FHCE⁸ se consideran los siguientes aspectos:

La Facultad es la principal institución universitaria para el desarrollo de las ciencias humanas en el país. El fomento de la «investigación pura» o teórica que aporte al conocimiento original, así como los estudios en materia cultural, son rasgos distintivos del desarrollo de las humanidades en la Universidad. El enfoque crítico para interpretar los fenómenos de la realidad es otro rasgo, vinculado y reforzado con el compromiso político y social asumido en las luchas por la autonomía y el cogobierno y, luego, contra el autoritarismo, la dictadura y la intervención.

De esta forma, el “enfoque crítico” se hace presente en el discurso y el concepto de “lucha” que se vincula con la idea de transformación de la realidad, se destaca cuando se plantea la denuncia del autoritarismo, de la dictadura y de la intervención. Estos fines conforman la memoria así como también el presente de esta facultad.

Entonces, ¿puede sostenerse que los estudiantes de humanidades realizan un trabajo intelectual? Para responder esta interrogante es conveniente tener en

⁸ <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/historia>

cuenta el posicionamiento discursivo que hacen los estudiantes frente a la justificación de teorías, de metodologías, de temas o de problemas, y a la producción de nuevos conocimientos. Estas cuestiones han sido recuperadas a partir del análisis de las monografías que integran el corpus de mi investigación.

Con relación al posicionamiento discursivo respecto al conocimiento, es posible afirmar que es en casos puntuales que el estudiante debate con la fuente o referencia teórica, o con la cita. Dentro de los movimientos argumentativos, la cita bibliográfica funciona fundamentalmente como dato, garantía o respaldo de las ideas que presentan los autores de las monografías. De esta manera, los estudiantes producen conocimiento y lo fundamentan en el marco de determinados órdenes discursivos metodológicos y conceptuales disciplinares con los que acuerdan.

Al mismo tiempo, respecto a la justificación de teorías, metodologías, temas o problemas elegidos por los autores, se encuentran diferencias entre las prácticas de las distintas licenciaturas. En Antropología y Letras, en la justificación de la selección del tema, los autores refieren a motivaciones personales como por ejemplo al gusto estético subjetivo o la experiencia de vida, entre otras. En Filosofía, Lingüística e Historia no se encuentran este tipo de justificaciones, los fundamentos son sobre todo del tipo teórico y empírico. En Educación, si bien las motivaciones personales no se plantean expresamente como fundamentos, se nota un mayor involucramiento y posicionamiento de los autores con los temas y problemas planteados a partir de puntos de vista y argumentos con modalización axiológica, ideológica o política.

Con respecto a la producción de nuevos conocimientos, los autores aportan datos fundamentalmente empíricos que, trabajados y articulados con antecedentes de investigación, pasan a formar parte del conjunto de la información disciplinar disponible que explica determinados temas y resuelve problemas planteados previamente desde las prácticas disciplinares de las licenciaturas. Si bien los autores de las monografías reflexionan de manera crítica en un sentido amplio, no

se evidenciaron mecanismos que mostraran planteamientos alternativos ni al método ni a los contenidos, con excepción de la licenciatura en Letras en la que los autores contradicen las fuentes, ponen en discusión puntos de vista opuestos y toman posición a través de la argumentación, incluso refutan sus propios puntos de vista asumidos en el punto de partida de sus monografías.

Finalmente, ¿de qué manera los estudiantes de humanidades ponen en evidencia las formas de poder que se expresan en el saber, la verdad, la conciencia y el discurso? ¿Cómo se posicionan los estudiantes frente a los órdenes socioculturales que establecen el criterio para definir qué es lo verdadero y qué lo falso?

En Ciencias Antropológicas lo hacen cuando consideran fundamental desentrañar la red social y cultural para entender los fenómenos y las diferencias sociales, en Educación cuando suponen que uno de los fines de la educación es la superación de la injusticia y la inequidad a través del cumplimiento del derecho inalienable a ser educado, en Filosofía dado que reflexionan en forma crítica acerca de lo que la razón humana puede conocer de manera objetiva, en Historia cuando muestran las formas materiales y culturales del imperialismo, en Letras cuando evidencian el poder emancipador del arte y las transformaciones del sujeto cuando toma contacto con el conocimiento y la belleza, y en Lingüística cuando evidencian las relaciones de poder que se presentan en la interacción lingüística, así como también en toda interacción. Todas las licenciaturas a través de sus prácticas de escritura han planteado la presencia y el funcionamiento de la hegemonía ideológica en los distintos niveles de la realidad frente a la que consideran necesario posicionarse confrontándola a través de la instrucción, del cuidado de sí mismo, del conocimiento, de la información, de la reflexión, del autoconocimiento, de la recuperación de la memoria, de la autonomía de la razón, entre otros aspectos. Estos mecanismos son los que permiten tomar conciencia y mostrar a través de sus investigaciones los órdenes socioculturales y discursivos. Sin embargo, y dado que los criterios de verdad que asumen de manera implícita los estudiantes de FHCE en sus discursos son pautados por los órdenes

socioculturales, es posible afirmar que incluso estas producciones operan ideológicamente. Al respecto, Fairclough (1995) sostiene lo siguiente:

Al proponer que un evento discursivo opera ideológicamente, no estoy en principio afirmando que sea falso, ni asumiendo una posición privilegiada desde donde poder efectuar juicios de verdad o falsedad. Lo que estoy proponiendo es que contribuye a la reproducción de las relaciones de poder. [...] El análisis crítico del discurso no puede permanecer indiferente a las cuestiones relacionadas con la verdad [...] no puede juzgar la verdad [...] no es más que un método a seguir en el marco de otros proyectos críticos más amplios. (Fairclough: 1995: 35)

De esta manera, es posible afirmar, entonces, que, al mismo tiempo que las monografías de los estudiantes humanidades evidencian las relaciones de poder inscritas en órdenes hegemónicos, operan también ideológicamente en tanto son eventos discursivos que se producen desde determinados órdenes discursivos socioculturales y que esto último no forma parte de la reflexión de las prácticas discursivas disciplinares.

Finalmente, considero que las humanidades pueden visualizarse como el lugar de formación intelectual, académica y de transformación. En ellas se trabaja con problemas complejos produciendo y expandiendo el conocimiento poniendo en diálogo a la academia con las organizaciones sociales y con otras instituciones. En este sentido, puedo afirmar que en los estudios de las humanidades el concepto de *emancipación* sigue vigente desde un punto de vista teórico, ya que es actualizado a través de la comunicación y circulación discursiva en las monografías. El concepto de *emancipación* permite en los estudiantes el análisis crítico así como también la posibilidad de postular el desarrollo de un saber y de un sujeto libre, independiente y reflexivo.

En este sentido, y en términos discursivos, los estudiantes de humanidades, sensibles a todo lo que tiene que ver con el desarrollo del ser humano, proponen el concepto de libertad y autonomía a partir de la experiencia misma de la emancipación. A pesar de que las problemáticas planteadas por los estudiantes no se explican en términos de “hegemonía” ni de necesidad de transformación, así entendidas, las humanidades constituyen, sin embargo, no solo un ámbito

especial, sino el ámbito para el desarrollo de un tipo de trabajo intelectual que visualice y presente como *totalidad* los problemas humanos.

7.4 El par educación/enseñanza

En primer lugar, y con respecto a la enseñanza en general, es interesante considerar a Giroux (1999) quien sostiene que los docentes se encuentran ante una encrucijada en tanto se ha vaciado el discurso educativo de su dimensión político-ideológica. Esto hace que los docentes se vean obligados a optar, o bien por una visión privatizadora de la educación en la que los éxitos y los fracasos se miden con la lógica del mercado, de la empresa y del intercambio, o bien por un punto de vista técnico que se presenta como neutral a partir del que la educación es medida en términos de evaluación de métodos, técnicas y resultados cuantificables. Por el contrario, Giroux considera que el docente debería ser entendido como un agente de cultura, como un intelectual transformativo y crítico en tanto que la pedagogía como *pedagogía crítica* no empieza ni termina en el aula sino que, por el contrario, se sitúa articulando las representaciones simbólicas, la vida concreta de las personas y las condiciones materiales de existencia. Así entendida, la educación implica la crítica al orden sociocultural a partir del que se desarrolla la enseñanza. Estas representaciones simbólicas y los discursos éticos son, por lo tanto, fundamentales y constitutivos de los procesos de enseñanza. De esta manera, la cultura es vista por Giroux como el territorio apropiado para evidenciar las relaciones de poder ya que su dinamismo determina que el poder se decreta en forma constante. Por esto, el sujeto no ocupa de manera fija la misma posición en términos culturales, muy por el contrario, nunca ocupa el lugar esperado ya que los procesos de identificación se dan a través de ese constante dinamismo cultural. En este sentido, la escritura puede ser entendida en el marco de lo que Giroux denomina “alfabetización crítica” definida como resultado de una pedagogía crítica que permite entender el contexto social, activar la memoria pública y generar ideologías de resistencia, entre otros aspectos.

De esta manera, una intervención en la enseñanza de la escritura desde el punto de vista de la alfabetización crítica, significaría abordar la escritura académica en cualquiera de los niveles de la enseñanza, articulando lo cultural con las relaciones de poder.

Por su parte, Foucault (1992) profundiza su reflexión crítica haciendo referencia a las relaciones de poder dentro de la educación cuando sostiene lo siguiente:

Finalmente, en una escala más amplia, se hace necesario reconocer grandes hendiduras en lo que podría llamarse la adecuación social del discurso. La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, 1992: 27)

Al mismo tiempo, y en defensa de la teoría crítica, Fairclough (1995) considera que las contradicciones de la sociedad capitalista que se evidencian a través de las prácticas discursivas se han profundizado, lo que hace que el análisis crítico del discurso no solo esté vigente sino también sea necesario.

Sostiene, además, que si bien a partir de Foucault se comienza a entender el poder en términos de una asimetría presente en todo tipo de relación y de manera omnipresente en toda institución moderna, es necesario no olvidar el significado primero del concepto en tanto el poder era entendido como constitutivo y ejercido por una clase social, en última instancia. Por eso, propone que el ACD si bien desentraña y pone de manifiesto el ejercicio del poder y la dominación en las más diversas dimensiones de lo sociocultural, el análisis debiera completarse teniendo en cuenta cómo funciona la lucha hegemónica y contrahegemónica en términos de clase social y en función de la estructura social. A partir de esto afirma lo siguiente:

No hay nada mecánico o determinista en el funcionamiento de la ideología. La ideología es un espacio y un foco de lucha, y la crítica de la ideología es ella misma una forma teórica de lucha que las clases sociales dominadas, así como las

feministas, las minorías étnicas, los homosexuales y otros, han asumido como parte de sus pujas. (Fairclough, 1992: 34)

En este sentido, la enseñanza de la crítica ideológica a través de la intervención en las prácticas de escritura en los distintos niveles educativos y su puesta en relación con las políticas lingüísticas diseñadas por el propio sistema, contribuiría a la conciencia crítica del lenguaje.

Ahora bien. ¿Cómo podría entenderse “conciencia crítica del lenguaje”?

Para dar respuesta a esta pregunta, conviene recurrir a Núñez (2017) quien considera que el movimiento moderno es inverso a la antigüedad platónica en lo que refiere a la educación:

Mientras la antigüedad politiza (educa, socializa o subjetiva) a la naturaleza, a la vida y a los cuerpos, y, en suma, politiza a la propia economía (oikos/polis, privado/público), la modernidad economiza o tecnologiza la política, la naturaleza, la vida y los cuerpos. (Núñez, 2017: 248)

En tanto que la politización –la crítica- sabe que nunca es completa, la tecnologización cierra la maquinaria sin dar lugar a “disturbio”, dice Núñez mientras que cita a Badiou cuando sostiene:

La educación es esa práctica que organiza la positividad de los saberes en el presupuesto de que lo negativo de la verdad (o del sujeto) puede venir a objetarlos, suspenderlos o agujerearlos. (Badiou en Núñez, 2017: 272)

En términos del materialismo dialéctico, la conciencia crítica del lenguaje puede darse a través de una práctica educativa que no considere al sujeto como “resultado”, sino que lo comprenda en su “negatividad” en tanto *sujeto axioma* que “daña” el lenguaje en forma crítica. De esta forma, la crítica ideológica puede ocurrir, y es el Análisis Crítico del Discurso, sin lugar a dudas, la perspectiva adecuada y profunda que aporta la posibilidad de pensar el problema del lenguaje en términos de hegemonía.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1999) *Gramática de la lengua española*. Madrid, Ed. Espasa.
- Althusser, L. (1974) *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Barcelona, Ed. Escritos. Disponible en www.infoamerica.org/documentos
- Authier-Revuz, J. (2003) *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo, Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.
- Aristóteles (1999) *Retórica*. Ed. Gredos, Madrid. Asesor para la sección griega: Carlos García Gual.
- Batín, Mijaíl (2002) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI ediciones.
- Benveniste, É. (1999) *Problemas de lingüística general*. Tomo II. París, Siglo XXI ediciones.
- Bodin, L. (1965) *Los intelectuales*. Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- Campanario, Juan Miguel (2004) “Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia” en *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 2004, 22(3), 365-378. Disponible en: <http://www.uah.es/otrosweb/jmc>
- Carlino, P. (2011) “Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas” en *Revista Contextos de Educación*. Disponible en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Carlino, P. (2013) “Alfabetización académica diez años después” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2013, Vol. 18, Nº 57, 355-381.
- Carlino, P. Iglesias, P. Laxalt, I. (2013) “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas” en *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1) Enero-Abril 2013, 105-135. Disponible en <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>
- Cartolari, M; Carlino, P. (2011) “Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio” en *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86. Disponible en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Castelló, M.; Bañales, G.; Vega, N. (2011) “Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas” en *Revista Pro-Posições*, 2011, V. 22, Nº 1 (64), 97-114.

- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Costa, S.; Acosta y Lara, E. (Comp.) (1997) *Tipología textual*. Montevideo, SPEU –FHCE.
- Davidson, D. (2001) *De la verdad y de la interpretación*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Derrida, J. (1986) *De la gramatología*. México, Siglo XXI ediciones.
- Dolz, J. (1995) “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1995, 25, 65-67.
- Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Hachette S.A.
- Ducrot, O.; Todorov, T. (2011) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Correa, H. (2016) “La voz de los estudiantes de grado en trabajos monográficos de tres carreras de humanidades: las representaciones del discurso ajeno y el discurso propio” en *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* Gabbiani, B. y Orlando, V. (Org.) Montevideo, Comisión Sectorial de Enseñanza, Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.
- Fairclough, N. (2008) “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades” en *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1) 2008, 170-185, Lancaster.
- Fairclough, N. (1995) “General introduction”. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación de Federico Navarro s/d.
- Fairclough, N. (2005) *Análisis crítico del discurso*. Reino Unido, Lancaster University.
- Fernández, A. (2014) *Del aprendizaje en su inquietante extrañeza en El aprendizaje en cuestión*, dirección Fernández, A. Montevideo, Ediciones de la fuga.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets editores.
- Foucault, M. (2007) *La vida: la experiencia y la ciencia* en “Ensayos sobre biopolítica”. Giorgi, G. y Rodríguez, F. (Comp.) Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Gabbiani, B. (2016) “La elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes” en *Escritura, lectura y*

argumentación en las monografías de humanidades Gabbiani, B. y Orlando, V. (Org.) Montevideo, Comisión Sectorial de Enseñanza, Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.

Gee, J. P. (1996) “Estudios discursivos y socioculturales sobre la lectura” en *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Oxon, New York: Routledge Falmer. Traducido al español por Hernán Correa Suárez, revisado por Prof. Agr. Virginia Orlando.

Giroux, H. (1999) “Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio” en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. F. Imbernón (coordinador). Barcelona, Graó editorial.

Gramsci, A. (1981) *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Editorial Fontamara.

Gutiérrez, S. (1997) “La periferia verbal (II): complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad” en *Pragmática y gramática del español hablado*. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/la%20periferia%20verbal%20II.pdf>

Jiménez-Aleixandre, P.; Puig, B. (2010) “Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia.” En *Alambique, Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en Ciencias* (2010), N° 63, 11-18.

Marafioti, R. (2003) *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Molina, M.; Padilla, C. (2013) “Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología” en *Revista Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 2013, Vol. 23, N° 1, 62-79. Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/196/190>

Moris, J. P.; Pérez, I. G. (2014) “La monografía” en *Manual de escritura para carreras de humanidades* Navarro (2014) (Coord.). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Muñoz, N. (2013) *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

Navarro, F.; Revel, A. (2013) *Escribir para aprender*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Navarro, F. (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Núñez, S. (2017) *Psicoanálisis para máquinas neutras*. Montevideo, Ed. Hum.
- Orlando, V. (2016) “Una mirada a la elaboración de monografías: lectura y escritura en foco” en *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*, Gabbiani, B., Orlando, V. (Org.). Montevideo, Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, Unidad Académica.
- Padilla, C. (2012) “Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales” en *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57. Disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Padilla, C. (2013) “Escritura en la escuela” en Navarro, F.; Revel, A. (2013) *Escribir para aprender*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria, Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, G. Parodi (editor). Santiago de Chile, Academia Chilena de la Lengua / Ariel. pp. 153-182
- Perelman, Ch; Olbrechts-Tyteca, L. (2000) *Tratado de la argumentación*. Madrid, Editorial Gredos.
- Plantin, C. (2011) *Argumentar y manipular para probar*. Disponible en: http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/cplantin/documents/11.Manip_Prob.pdf
- Santiago, Carolina (2012) “La presuposición estructural en los anuncios publicitarios” en *Revista electrónica de estudios filológicos*, número 22, disponible en: https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/estudios-27-carolina_santiago_-_presuposicion.htm
- Shiro, M. (2001) “Usos del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación” en *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 2001, Volumen 11 (1): 129-148.
- Silverman, D. (2009) *Interpretação de dados qualitativos*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Swales, J. (1990) “‘Create a Research Space’ (CARS) Model of Research Introductions” en *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UP.
- Toulmin, S. (2003) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Ediciones Península.
- Van Dijk. T. (2012) *Discurso y contexto*. Buenos Aires, Gedisa editorial.
- Volóshinov, V. N. (2009) *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Godot.
- Weston, A. (2001) *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Editorial Ariel.

van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. (2002) *Argumentación, comunicación, falacias*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. y Henkemans, F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires, Editorial Biblos.