

**La pregunta en los discursos del saber.
Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica
María Elena Bitonte**

En Bitonte, María Elena, Marta Camuffo y Zelma Dumm (2014). *En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica*. Buenos Aires: UNM Editora

“La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. ‘Ensigna’, da órdenes, manda. Los mandatos del profesor no son exteriores a lo que nos enseña y no lo refuerzan. (...) El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca” Gilles Deleuze, 1988: 81).

Prolegómenos

La pregunta, en tanto acto de discurso, puede colocar a quien la realiza en dos lugares opuestos: uno, arriba (el lugar del padre, el maestro, el sacerdote, el fiscal, el Estado, el oficial) donde se pregunta desde el saber, la ciencia, la autoridad y se responde desde el sometimiento. Otro, abajo (el lugar del niño, el alumno, el acusado, el feligrés, el ciudadano, el soldado), donde –si es posible preguntar– se lo hace desde la curiosidad, el no saber, la creencia, el derecho. La naturaleza de la pregunta exige su contraparte, la respuesta. El principal argumento que orienta estas páginas es que dicho requisito no sólo resulta un acto de comunicación cumplido sino que además, constituye una acción epistemológica fundamental y más aun, un acto de responsabilidad ética.

Es preciso reducir la ambigüedad alrededor de qué es lo que en verdad un docente espera del estudiante en la educación formal superior. ¿Espera que los estudiantes reproduzcan los contenidos que les “imparte” o les “ensigna” o que sean capaces de hacer y hacerse preguntas? Y del lado del estudiante, si levantar la mano en una clase no significa resquebrajar la imagen cristalizada de supuesto saber del profesor ni es tampoco una confesión de ignorancia o zoncera ¿por qué cuesta tanto hacer preguntas? Esta falta de disposición para preguntar constituye un verdadero obstáculo para el pensamiento crítico afectando el desempeño oral y escrito en cualquier cultura o comunidad de discurso.

Consideremos el siguiente micro-relato para reflexionar sobre las consecuencias que puede traer aparejadas no preguntar:

Oswaldo Galeano, “La burocracia 3”

Sixto Martínez cumplió el servicio militar en un cuartel de Sevilla.

En medio del patio de ese cuartel, había un banquito. Junto al banquito, un soldado hacía guardia. Nadie sabía por qué se hacía la guardia del banquito. La guardia se hacía porque se hacía, noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se había hecho, por algo sería.

Y así siguió siendo hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre pintura fresca. (en Oswaldo Galeano, *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 50).

El micro-relato parte de la Ley como principio inmutable, eterno, indiscutible. La Ley no se cuestiona. Su naturaleza es racional y arbitraria. Pero hacia el desenlace la narración de Galeano muestra su lado oscuro, su precariedad, revela que su estabilidad es sólo relativa a las condiciones que la generaron y que si estas se modificaron, su aplicación irrestricta la vuelve irracional. De este modo, pone al descubierto la esterilidad de toda norma cuando pierde su conexión con la situación original que la justificaba. Pero también muestra cómo la falta de cuestionamiento está asociada a contextos en donde prevalece una concepción del poder basada en la autoridad y el principio jerárquico. La ausencia de pregunta se da en el interior de dispositivos que constituyen sistemas de exclusión respecto de lo que se puede y no se puede hablar, de quién puede o no tomar la palabra. ¿Qué hubiera pasado si tan simplemente un soldado cualquiera hubiese preguntado *por qué* debía hacer guardia junto al banquito?

Haciendo un paralelo con el aula, que es el lugar que nos convoca, conviene plantearnos en qué lugar nos colocamos frente a los discursos del saber que instituyen los estudios superiores, porque esto nos va a ayudar a clarificar algo acerca de la construcción de nuestra identidad como docentes, investigadores y estudiantes. Por nuestra parte, los docentes ¿explicamos para la comprensión o para la obediencia? ¿para aclarar o para atontar (Ranciere: 2002)? ¿damos consignas para confirmar lo que ya se sabe o para indagar; para retener o para pensar algo más; para responder o para motivar nuevos interrogantes? No es de asombrarse que los estudiantes tengan una idea de lo que es leer y escribir en la universidad bastante parecida a la actitud del soldado. Esta idea, sin duda, está ligada a esquematizaciones autoritarias y reproductivistas donde leer es absorber, incorporar, asentir, y escribir es reproducir, volcar contenidos de un lado a otro (de la memoria al papel, de un texto a otro texto)¹. No debería asombrarnos que los estudiantes no ensayen el ejercicio epistémico de interrogar, desestimen la lectura directa de los autores y prefieran estudiar de sus apuntes de clase evitando la lectura directa de los autores indicados: porque encuentran en esas notas verdidas directamente de la boca del profesor, la versión “oficial”, las instrucciones que necesitan para no desvirtuar el sentido “correcto” del texto (para retomar la imagen ortopédica que usa Camufo en este volumen). De este modo están más seguros de obtener el premio mayor (aprobar) pero eluden un ejercicio fundamental: tomar distancia crítica respecto de los materiales de estudio. Esta estrategia, que se ha perpetuado durante largas décadas, forma parte de una gramática de lectura y escritura de los estudiantes que tiene como una de sus principales condiciones de producción las esquematizaciones que hacen de sí mismos como lectores y escritores. Se posicionan en un lugar de receptores y reproductores, pero también – y en consecuencia- en un lugar de sometimiento desde donde sólo se toma la palabra para asentir y no para preguntar. En este sentido, Paula Carlino observa que

“Es preciso re-conceptualizar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas (Graff, 2002; Waterman-Roberts, 1998), correspondientes a los distintos campos de

¹ “¿Cómo lograr que a través de la escritura académica el alumno ingresante no se limite a reproducir un saber - el contenido de un texto leído – sino de alcanzarlo? Básicamente conduciéndolo a través de un proceso de escritura en el que, a medida que escribe, relacione y, a medida que establece relaciones, descubra. De ese modo la escritura no repite el recorrido de un saber; lo traza. Traza el itinerario de un conocimiento que nunca es lineal como una ruta sino más bien tan ramificado y cargado de brazos y afluentes como un río” (Klein, 2013: 2).

estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos -entre otras cosas- deberán cambiar su identidad (Ivanic, 2001) como pensadores y analizadores de textos” (Carlino, 2003: 2).

Entonces, para habitar esta nueva cultura de los estudios superiores, los estudiantes tendrán que recuperar la capacidad de asombro que cultivaron durante su niñez, cuando todo les resultaba sorprendente y empoderarse con la lectura y la escritura. Equiparse con estrategias tales que cuando se enfrenten a un texto, a una teoría o a una clase, pongan en entredicho sus afirmaciones, se permitan cuestionar su perspectiva y la opongan a otras, desmonten las construcciones teóricas e históricas sobre las que se apoya, evalúen sus alcances y los posibles efectos que se derivan de ella.

En suma, leer y escribir en la universidad implica insertarse en un nuevo circuito de producción y reconocimiento de características peculiares. Esto constituye, sin duda, un problema retórico no aislado de variables sociales y culturales y que compromete tres aspectos principales: 1) Cuestiones de composición de géneros académicos 2) Construcción de la identidad discursiva de los sujetos que participan en este circuito y 3) Reconocimiento de uno de los géneros más demandados en la comunidad académica: la argumentación. De ahí, los tres ejes que articulan este trabajo:

1. Escribir con conciencia retórica. Preguntas que orientan la escritura crítica
2. ¿Qué preguntas orientan al estudiante en la construcción de su identidad como escritor académico y la de su destinatario? Descripción del circuito retórico de Michel Meyer
3. La pregunta en la argumentación. “¿Qué te hace decir eso?”. Descripción del modelo de Stephen Toulmin

Este capítulo focaliza las dificultades que plantean lectura y escritura críticas en la universidad con vistas a crear conciencia retórica sobre los problemas planteados arriba e instrumentar algunas ideas para su resolución. Se trata de una propuesta centrada en los estudiantes pero dirigida también a los docentes cuya intervención en la resolución de estas problemáticas es fundamental. La perspectiva procesual-cognitiva (enfoque orientado a los procesos de la escritura) se complementa con un abordaje socio-cultural. Este enfoque pone de relieve la necesidad de una buena praxis de la lectura y escritura para el desarrollo disciplinar y profesional pero no como el dominio aislado de determinadas destrezas sino como una práctica inserta en una cultura y una comunidad determinada. Así lo entienden Casany y Morales (2008) al sostener que la escritura se vuelve crítica cuando, además de su función comunicacional contribuye: 1) a la construcción del conocimiento a través de la publicación y divulgación de sus diversos géneros²; 2) a la conformación de las identidades de los escritores y lectores³, y 3) al ejercicio del poder (en el sentido de poder hacer, de hacer valer) dentro de

² Dicen los autores: “Algunas investigaciones han mostrado cómo las convenciones formales de los principales boletines científicos condicionan y guían los procedimientos con que se realiza la investigación, se consiguen los datos y se formulan. De este modo, quien conoce mejor las características de los géneros científicos (artículo de investigación, artículo de revisión, caso clínico, memoria, tesis, proyecto, etc.) está mejor preparado para leer, escribir, investigar y publicar” (Casany y Morales, 2008: 5).

³ “Las investigaciones más recientes sobre la escritura académica (sobre la modalidad, la cortesía o las atenuantes) también muestran que la identidad profesional de cada individuo se construye a partir de la imagen (face) que proyecta a sus colegas en sus textos, tanto la propia como la de sus lectores, lo cual está relacionado con el estilo que utiliza, con la gestión que hace de las citaciones de autores previos

su campo o comunidad, ya sea en el desempeño particular o público⁴. En este sentido podemos hablar de *escritura crítica*: una escritura orientada a la gestión de géneros específicos, al posicionamiento del enunciador (*ethos*) y del enunciatario (*pathos*) y a su empoderamiento a través del uso del lenguaje.

1. Escribir con conciencia retórica

La escritura colabora en la formulación de ideas, permite objetivarlas, tomar distancia, relacionarlas, interpretarlas y reformularlas. Todas son operaciones estratégicas y forman parte de una labor semio-cognitiva que redundará en una apropiación generativa del conocimiento, una mejor conservación en la memoria a largo plazo y una mejor expresión oral y escrita. Una preocupación que compartimos los docentes de todas las áreas del ciclo superior es la necesidad que tienen los estudiantes de adquirir estrategias eficaces de lectura y escritura ya que de esto depende la comprensión y la adecuada comunicación de los contenidos específicos de cada asignatura. Tal como lo expresa Cubo de Severino:

“Escribir en este nivel es una actividad social que implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas, crear información, proponer nuevos enfoques sobre aspectos teóricos ya desarrollados y justificarlos con argumentos, validar teorías con investigaciones empíricas o refutar otras con nuevos datos o nuevas interpretaciones de datos existentes, descubrir lagunas en la explicación de ciertos fenómenos en ciertas teorías y llenarlas (Grabe, W. and Kaplan, R., 1998). Estas actividades, por otra parte, se desarrollan en situaciones comunicativas nuevas, intervienen lectores y/o evaluadores expertos, diferentes contextos institucionales y por lo tanto, los escritos que reflejan estas tareas científicas deben corresponder a lo que la comunidad de discurso de la disciplina en la que se escribe ha establecido” (Cubo de Severino, 2005: 14).

Dados los desafíos que debe afrontar el estudiante que ingresa en esta nueva comunidad de comunicación, el rol del docente es ayudarlo a tomar nota de los objetivos que persigue su escrito y se ubique a sí mismo y a su lector, anticipando los efectos de su propio texto sobre él, despertando su *conciencia retórica*. En este punto corresponde explicar a qué nos referimos cuando hablamos de retórica.

En el lenguaje corriente, muchas veces ‘retórica’ se emplea como sinónimo de artificio del lenguaje. Esta concepción se arrastra desde la retórica medieval, orientada a agradar, conmover a través del discurso o vencer en una disputa de opinión. Esta visión culminó imponiendo el sentido una forma reducida únicamente a aspectos superficiales del lenguaje, un maquillaje para persuadir o inclusive, para engañar al interlocutor. Las prevenciones contra la retórica se mantienen hasta la actualidad y parten de dicha visión que la reducía a una técnica peligrosa para hacer ver lo falso como verdadero. Y fue esto mismo lo que llevó a entender lo retórico como el estilo de una élite que pretende distinguirse a fuerza de vanidad y

(que son sus compañeros de disciplina), con los temas que elige, etc. De este modo, dominar los recursos discursivos empleados para procesar los géneros de la propia disciplina es fundamental para poder construirse una identidad positiva y satisfactoria dentro de la comunidad académica, con lo cual se puede favorecer la aceptación de las afirmaciones y conclusiones que se presenten” (Ibid: 5-6).

⁴ “En definitiva, estamos hablando de ejercer las diferentes responsabilidades que se ponen en juego en las prácticas académicas: aceptar o rechazar un artículo para la publicación, aprobar o suspender a un estudiante, dar más o menos recursos a un proyecto, etc.” (Ibid: 6).

exclusiones. La revalorización de la retórica y de su dimensión cognitiva y social toma sus fundamentos de la renovación del campo que han producido, especialmente, estudiosos como Perelman y Toulmin en sus respectivos trabajos de 1958.

Desde nuestra perspectiva, la retórica no es *un arte del buen decir*, ni tampoco un código fundado en la vana gloria para formar parte de la élite de “los académicos”. Es el lenguaje que se comparte en una comunidad de discurso para la inclusión de sus participantes y para la socialización del conocimiento. Lo retórico implica el dominio de operaciones cognitivas que inciden en el aprendizaje. Por lo tanto, de lo que se trata es de desarrollar competencias necesarias para el desempeño científico-académico.

Desde este enfoque retórico-cognitivo y procesual⁵, la escritura es un proceso en cuya marcha se desarrollan diferentes actividades y que pueden describirse en cuatro etapas recursivas: la **planificación**, la **puesta en texto**, la **revisión** y la **reescritura**. En situaciones informales, en las que se desarrollan los géneros primarios (por ejemplo, el diálogo cotidiano, la lista de compras, las notas de agenda, la carta, el chat, el e-mail, las comunicaciones que circulan en las diferentes redes sociales), dichas etapas son contingentes ya que se suelen dar en condiciones de comunicación simples, informales y sobre todo, espontáneas. Por el contrario, cuando se trata de géneros secundarios, como los científico-académicos, que corresponden a condiciones de comunicación escrita más complejas, en cuanto a su desarrollo, organización, elaboración e integración de diversas fuentes, se movilizan operaciones semio-cognitivas y acciones estratégicas específicas. Es decir que frente a los géneros que se producen, circulan y se leen el campo académico (informes, monografías, guías de estudio, parciales, ensayos, artículos científicos, ponencias, manuales universitarios, documentos de cátedra, proyectos de investigación, enciclopedias, diccionarios especializados, tesis, tesinas, etc.) el escritor necesita 1) tomarse el tiempo para pensar qué decir y cómo según los códigos de la comunidad de discurso que integra (planificación); 2) Formular por escrito sus ideas para objetivarlas y poderlas ordenar (puesta en texto). 3) Luego releerlo cuantas veces sea necesario, ya que la naturaleza estable de lo escrito lo permite, comparando lo producido con lo anterior (revisión). Esta tarea supone un esfuerzo auto-crítico y reflexivo sobre aspectos que abarcan desde un nivel superficial y textual hasta la escena retórica y enunciativa. 4) Una vez revisado texto, es posible reescribirlo y reformularlo para hacer los ajustes necesarios (reescritura). Es importante, en este punto, no dar por sobreentendidas cosas que el lector no puede o no debe suponer (cfr Dumm en este volumen), ajustar el escrito al género, la situación y a la comunidad de discurso a la que se dirige, ajustar la distancia entre las esquematizaciones del escritor y el destinatario, para reorientar los objetivos argumentativos o explicativos del discurso.

1.1. Preguntas que orientan la escritura crítica

Es común que los estudiantes y especialmente hoy día, habituados a escribir sobre soportes virtuales caracterizados por la inmediatez y la espontaneidad, tengan resistencias para planificar y reescribir los textos que producen. Escribir textos académicos es un trabajo que compromete múltiples tareas. Los escritores más expertos ya han aprendido que planificar organiza, evita pérdidas de tiempo, la incertidumbre o el estancamiento. También han

⁵ Alvarado (1999, 2003); Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002), Bereiter y Scardamalia (1992); Flower, (1979); Flower y Hayes (1996); Klein (2007); Nogueira (2004, 2007, 2010); Olson (1998); Parodi (2005), Reale (2005), entre otros.

descubierto que al releer pueden tomar distancia del texto y leerse desde una perspectiva diferente. Así, pueden ponerse en el lugar del lector, mejorando aspectos no resueltos o poco claros, observar fallas que antes no habían observado, encontrar relaciones que antes no habían previsto, recordar datos archivados en la memoria, completar lagunas, en suma, mejorarlo o reorientarlo. Por eso es importante hacerse preguntas al momento de escribir que, en definitiva, serían las que el lector le reclamaría que se hiciera a la hora de leer.

A continuación, algunas preguntas que pueden orientar las estrategias retóricas a desplegarse en la escritura de discursos académico-científicos. Estas preguntas pueden tanto guiar el proceso de redacción de quien escribe, como el control y evaluación por parte del docente:

1. En la etapa de planificación

- ¿Cuál es el tema? ¿Cómo enunciarlo?
- ¿Cuáles son los objetivos del escrito?
- ¿Cuál es el objeto de estudio? ¿cómo acotarlo? ¿cómo formularlo por escrito?
- ¿Cuál es la situación y el campo donde se enmarca la comunicación?
- ¿Es pertinente/relevante el tema para dicha comunidad?
- ¿Cómo es el circuito retórico en que se desarrolla? ¿quién escribe? ¿a quién se dirige?
- ¿Es el registro o estilo que corresponde al género y comunidad de comunicación?
- ¿Es el género discursivo? ¿Cuáles son las restricciones genéricas, sus características formales, sus partes (por ejemplo: introducción, desarrollo, conclusiones, anexos, referencias)?
- ¿Cuál es la hipótesis o cuestión problemática que a plantear?
- ¿Son los contenidos o los tópicos que se requieren para exponerla?
- ¿Cómo formular los argumentos y explicaciones para responder a dicha cuestión?
- ¿A qué modelos teóricos recurrir para definir el problema, orientar el análisis y respaldar los argumentos?
- ¿Qué materiales que serán necesarios? ¿Dónde recabarlos?
- ¿Qué géneros o sistemas simbólicos, lingüísticos o gráficos (viñetas, borradores, torbellinos de ideas, punteos, resúmenes, cuadros, mapas o redes conceptuales, diagramas, etc.) pueden servir para exponer las ideas lo más claramente posible en una versión preliminar, con el fin de someterlas a la consulta y revisión propia y ajena?
- ¿A quiénes pedir orientación (docentes, bibliotecarios, especialistas, estudiantes avanzados, compañeros, otros actores vinculados al tema en cuestión)? ¿Qué preguntar?
- ¿Qué tiempo demandará la tarea?

2. En la etapa de puesta en texto

- ¿Cómo pasar de un texto provisorio, precario (de un proyecto) a la versión final?
- ¿Conviene escribir en forma lineal o ir administrando las distintas partes según se vayan recolectando datos y formulando ideas? ¿Conviene hacerlo en papel o en forma digital? ¿En un solo documento o en varios, según la extensión y secciones?
- ¿Cómo lograr una expresión coherente de los enunciados, los párrafos y del texto en su conjunto? ¿Cómo referir claramente al objeto de discurso?

- ¿Qué palabras elegir para lograr un encadenamiento lógico, comprensible y significativo? ¿Cómo retomar sin ambigüedades enunciados previos para progresar en la exposición? ¿Hay que cambiar, repetir o sustituir un término por otro? ¿Conviene usar una metáfora, una imagen, un ejemplo u otra figura retórica para colaborar a la comprensión o persuasión del lector?
- ¿Qué elementos textuales y para-textuales (títulos, subtítulos, división en párrafos, epígrafes, notas a pie de página, gráficos, anexos, etc.) ayudan a la organización e interpretación del texto?
- ¿Qué conectores (porque, entonces, pero, o, y, en caso que, si bien, como, antes, después, por lo tanto) y marcadores de orden del discurso (en primer término, en segundo término, finalmente, etc.) contribuyen al desarrollo lógico de la exposición?
- ¿Cómo hacer una explicación clara? ¿Cómo sostener los argumentos?
- ¿Cómo formular la hipótesis o pregunta-problema?
- ¿Cómo demostrar a través de un análisis las hipótesis o responder las preguntas planteadas al inicio?
- ¿Cómo proceder en el análisis? ¿qué describir? ¿qué herramientas teóricas y metodológicas sirven para abordar el objeto de estudio? ¿hay que explicitarlas?
- ¿Cómo articular la teoría y el análisis de objeto en cuestión?

3. En la etapa de revisión

- ¿Se hizo una tarea de auto-examen (una lectura auto-crítica)?
- En textos que se producen para ser evaluados ¿Conviene delegar en el evaluador el examen del texto?
- ¿Cómo marcar el texto para dar cuenta de todas las correcciones que habrá que realizar en la reescritura?
- ¿Se revisó tanto la expresión correcta de los contenidos como los aspectos gráficos, tipográficos, ortográficos, gramaticales, la diagramación, la edición, la semiotización plástica (aspectos visuales y señalización)?
- ¿Se está utilizando el lenguaje en un registro y estilo adecuados a la situación y a la comunidad discursiva a la que se dirige?
- ¿Se ha logrado configurar una imagen de escritor competente, capaz de confrontar diferentes fuentes, conceptualizar, explicar, justificar?
- ¿Se alcanza una formulación coherente y cohesiva del tema? ¿Hay una adecuada progresión temática? ¿Quedan baches de información, lagunas imposibles de reponer por el lector, saltos abruptos de un tema a otros?
- ¿Hay ajuste entre los objetivos propuestos y los resultados logrados?
- ¿Se alcanza una articulación adecuada entre los argumentos y la conclusión?
- ¿A quién acudir para que acompañe/oriente el proceso?

4. En la etapa de reescritura y reformulación

- ¿Por dónde empezar? ¿Por los problemas macro o los micro?
- ¿Cómo seguir las señales y orientaciones de la revisión?
- ¿Cómo mejorar tanto los aspectos semánticos, enunciativos y retóricos como la semiotización de superficie del texto?

- ¿Qué modificar para responder a los propósitos propuestos en las etapas anteriores? (reformulación léxica, estilística, modal, genérica, reformulación de la estructura sintáctica de la frase, de la construcción discursiva del objeto de estudio, de las figuras del enunciador y el enunciatario, de la organización global del contenido de la orientación argumentativa, etc.).
- ¿Cómo reelaborar el texto ajustándolo a una esquematización adecuada tanto del escritor como del lector al que se dirige?
- ¿Mejoró el producto final luego de las reformulaciones? ¿Cuántas reescrituras?
- Finalmente y teniendo en cuenta que se puede modificar el curso de lo producido en cualquier momento ¿se realizó una revisión crítica permanente en cada etapa del proceso?

Si bien todas las etapas son importantes, las de planificación y reescritura son las más características de los escritores maduros. La reescritura implica la habilidad de decir con otras palabras y esto hace posible reconsiderar lo dicho, reformularlo reorientando el texto hacia los propósitos explicativos o argumentativos del escritor. En relación con la importancia de la reformulación, Adriana Silvestri afirma:

“La habilidad para reformular es un indicio del dominio de la propia lengua, de la capacidad para utilizar activamente un vocabulario amplio y recursos sintácticos alternativos. Es indicio, además, de competencia para comprender la situación comunicativa que exige la operación reformuladora. Desde el punto de vista de los procesos de conocimiento, revela flexibilidad conceptual, capacidad para comprender identidades y diferencias de significado y expresar conceptos de distintas maneras sin distorsionarlos. Estas habilidades no se contraponen a la creatividad ni al pensamiento crítico, sino que constituyen un requisito previo para adquirirlos” (Silvestri, 1998: 56).

Con estas reflexiones pasamos al siguiente párrafo para plantear las cuestiones referidas a la esquematización de las identidades discursivas del escritor y de su destinatario.

2. ¿Qué preguntas orientan al estudiante en la construcción de su identidad como escritor académico y la de su destinatario?

Para analizar la configuración de las identidades discursivas de los participantes de una comunicación oral o escrita nos parece conveniente retomar la noción de *circuito retórico* (Meyer : 2004).

La idea de *circuito retórico* propuesta por el filósofo belga Michel Meyer enfatiza que la comunicación no transcurre en un espacio ideal de certezas y consensos sino que se manifiesta, antes bien, como una cuestión opositiva. Según su visión, la naturaleza argumentativa es inherente a toda comunicación donde se plantee un problema o conflicto entre posiciones antagónicas. En su síntesis: “La retórica es la negociación de la diferencia entre individuos sobre una cuestión dada” (Meyer, 2004: 10). Este es un aspecto sustancial de su teoría que resulta especialmente indicado para nuestra reflexión ya que sitúa, de entrada, la génesis de la argumentación en esta **cuestión problemática**⁶.

⁶ No es fácil traducir el término ‘question’, del francés, ya que puede significar tanto pregunta como cuestión. Ahora bien, la palabra ‘cuestión’, en castellano, deriva del latín, *quaestio*, que también significa

Según este modelo, en todo discurso **argumentativo** el diferendo se negocia en un escenario en el que interactúan tres configuraciones: el *ethos* (la esquematización del orador), el *pathos* (la esquematización del auditor) y el *logos* (el discurso). Así concebida, la retórica resulta ser una negociación de las distancias interpersonales. De este modo, Meyer hace extensiva la dimensión retórica a toda argumentación, en tanto medio de afirmación de una distancia simbólica y social. Con esto, el autor pone de relieve aristas de la retórica clásica que no fueron suficientemente distinguidas, tales como la problematicidad, el dinamismo y la reversibilidad del proceso retórico.

2.1. Descripción del circuito retórico de Michel Meyer

Notemos: el ***ethos*** o imagen del orador, funciona como principio de autoridad y legitimación (saber, poder, experiencia, responsabilidad, capacidad, idoneidad, etc.). El ***pathos***, encarnado en el auditorio, resulta el lugar de las pasiones y los valores (simpatía, admiración, compasión, benevolencia, menosprecio, envidia, confianza, temor, éxito, abnegación, liberación, justicia, etc.). El orador debe desplegar sus destrezas para lograr la persuasión: estas reposan sobre el ***logos*** (el discurso). Hasta aquí, la perspectiva clásica.

Ahora bien, la originalidad del abordaje de Meyer consiste en concebir dichos componentes (el argumentador, el discurso y su auditorio) no como figuras o máscaras de cartón piedra sino como identidades siempre en refacción, siempre en tensión y construidas en la negociación de las respectivas distancias intersubjetivas. Esto permite analizar no estados sino procesos y transformaciones. En este sentido, Meyer acentúa que el *ethos* y el *pathos* no se deben identificar sin más con el orador y el destinatario como si se tratara de personas o identidades fijas: de lo que se trata es de la imagen que tiene uno a los ojos del otro y del modo en que la perceptibilidad proyectada constriñe la construcción de cada quien.

Para dar cuenta de esta complejidad, el modelo prevé, un desdoblamiento de cada figura: por un lado, la descripción de un *pathos efectivo* y un *pathos proyectivo*; y por otro lado, de un *ethos efectivo* y de un *ethos proyectivo*.

Mientras las identidades efectivas están fundadas en datos empíricos, en la experiencia factual, las identidades proyectivas son las que proyecta como imagen, el Otro de la relación retórica. *Ethos* y *pathos* efectivos son los polos de la persuasión donde se ponen en juego datos concretos. Es en este punto, donde el orador o escritor se enfrenta con aquel que en verdad es el otro. Conviene no perder esto de vista ya que aunque persuasión o comprensión no dependerá únicamente de la construcción proyectiva del *ethos* que haga el orador sino de la negociación de rol con el *pathos* en el circuito retórico. Por ejemplo, para un estudiante, el profesor puede ser como un padre; para un hijo, un padre puede ser como un juez, pero no es lo mismo dirigirse a un profesor como si fuera un padre, un juez o a un compañero.

Para ser más precisos, cuando se trata de un género académico destinado a evaluar el conocimiento que un sujeto tiene sobre un tema (cuestionarios, parciales, monografías, tesis u otros), el auditorio o juez es el docente. Entonces, es importante advertir que si el estudiante destina su discurso al ***pathos efectivo*** (que es, de hecho, competente en el tema, ya que es su profesor), naturalmente prescindirá de darle explicaciones y mayores precisiones. “El profesor ya sabe”, se dirá y considerará innecesario cualquier esfuerzo destinado a explicarle, aclarar,

pregunta o asunto y retiene la connotación de un problema que no tiene una única vía de resolución. De ahí que en Meyer, la ‘question’ es el primer motor de la argumentación.

ejemplificar, problematizar, justificar debidamente y dar fundamentos de cada afirmación, remitir sus dichos a las fuentes consultadas o a los casos analizados y, eventualmente, contrastarlos. Todas estas son competencias absolutamente necesarias para la construcción del *ethos de saber (proyectivo)* del estudiante, quien debe demostrar que estudió y que domina el tema. Entonces, en situaciones de evaluación, es preciso construir una representación del otro (*pathos proyectivo*) como la de alguien que no sabe. Este movimiento es una verdadera inversión del circuito retórico de la relación de enseñanza-aprendizaje. Vamos a desarrollar esto un poco más ampliamente.

El **pathos proyectivo** es la dimensión en la que el orador imagina las cualidades y valores del auditorio, cuando se pregunta si su Otro, el auditorio, comprende, si está convencido, si hay adecuación entre pregunta y respuesta. Cuanto más exigente se supone el *pathos proyectivo* (en este caso, el profesor), más orientará el estudiante todas las estrategias explicativas y argumentativas a su alcance para convencerlo de que sabe.

Consideremos ahora, el *ethos*. El **ethos efectivo** o “real” coincide con características empíricas del orador, con datos tangibles (supongamos, profesión, edad, puntaje, carrera, especialidad en tal materia). El **ethos proyectivo**, en cambio, es el que el auditorio se figura a partir de los signos que tiene a disposición. Es la identidad que el auditorio construye a partir de las cualidades que el orador expresa, de datos que interpreta como indicios y en virtud de los cuales lo va a juzgar. García Negroni (2011) analiza cómo se configura el *ethos* académico a través de determinadas elecciones léxicas y marcas discursivas que pueden ser interpretadas como signos de alguien que sabe y domina su discurso:

“Comillas, bastardillas y glosas que acompañan lo que se dice muestran que lo dicho puede estar atravesado por un metadiscurso con el que el locutor comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que, como consecuencia, permite brindar en espectáculo el *ethos* de alguien atento al propio decir y al de los otros. [Estos elementos] contribuyen así a la construcción discursiva de un *ethos* preocupado por mostrar su conocimiento del universo disciplinar y el dominio del propio discurso. Y, de este modo (...) configura una escena en la que la verdad no se presenta como la verdad de las cosas” (García Negroni, 2011: 63-64).

Según esta línea de análisis, en la comunidad académica, el texto escrito por un estudiante es terreno fértil de insospechados indicios que el profesor interpretará como pruebas de idoneidad para construir el *ethos proyectivo* del estudiante. Si este muestra haber comprendido, lo considerará un buen lector; si logra formular sus ideas de manera coherente y no ambigua, un buen escritor; si analiza, critica o defiende ideas, lo juzgará reflexivo; si logra hacer inferencias válidas, razonar, extraer conclusiones, considerará que es competente y sabe de lo que habla. El orador o escritor, entonces, tratando de evitar la disonancia entre su *ethos efectivo* y el *proyectivo* (“los alumnos no estudian, no saben, no entienden”), se preguntará cómo adecuar la imagen que exhibe su discurso a las virtudes que el auditorio espera de él. En palabras del propio Meyer, la clave está en la *pregunta o question*:

“El *ethos real* se esfuerza por responder a una cuestión sin tomar necesariamente en cuenta la diferencia de valores, así como hay un *pathos inmanente* para el orador, que lo es en tanto que él lo imagina o concibe, preguntándose: 1) si hay comprensión de lo que le dijo al auditorio (relación de sentido con respecto a aquello que está en cuestión); 2) si hay adecuación entre la pregunta y la respuesta; 3) si la respuesta es persuasiva, si el auditorio está convencido o encantado. De este modo, el

orador ve a su auditorio inmanente como el reflejo o la contraparte de esta relación centrada en la interrogación, en tanto que el auditorio opera en términos de valores” (Meyer, 2004: 40).

Como se puede apreciar, la gestión del circuito retórico orientada por la pregunta contribuye a comprender la dinámica argumentativa donde el auditorio proyecta al orador y viceversa. Estos roles no coinciden necesariamente con la realidad, aunque buscan adecuarse. Probablemente –supongamos- se trate de un estudiante que recién se inicia, un escritor novato (*ethos efectivo*) que, en consecuencia, sabe menos que el docente de quien depende su promoción. Sin embargo, su discurso debe exhibir, a través de diferentes marcas un *ethos* idóneo, conocedor del tema y de los rituales de legitimación del campo (*ethos proyectivo*). Y construir a su destinatario como alguien que no conoce o no comprende y quiere saber. Desde estos fundamentos, resulta claro cuán importante es intervenir sobre la esquematización de las identidades enunciativas que tienen los estudiantes de lo que es leer y escribir en la universidad.

3. La pregunta en la argumentación. “¿Qué te hace decir eso?”

Uno de los aspectos primordiales de lo que denominamos conciencia retórica es el reconocimiento de los tipos y géneros que se producen, circulan y consumen en cada comunidad discursiva ya que es a partir de ellos que ésta se identifica a sí misma y a sus integrantes. Este reconocimiento no sólo está orientado a la formación un *ethos académico* - como vimos arriba- sino que resulta imprescindible para el aprendizaje. Así lo explica Adriana Silvestri:

“Al estudiar, los alumnos no sólo están aprendiendo nuevos conceptos, el contenido de las diversas asignaturas, sino también están aprendiendo (o deberían estar aprendiendo) nuevas formas de lenguaje, nuevos tipos y géneros discursivos adecuados para vehiculizar esos conceptos y operar mentalmente con ellos. La tarea de estudio implica, entonces, tanto aprendizaje conceptual como aprendizaje genérico” (Silvestri, 1998: 36).

La descripción de Silvestri inscribe el conocimiento de los tipos y géneros discursivos en el conjunto de las disposiciones estratégicas orientadas al estudio. Las fallas en este dominio limitan las posibilidades de contar con herramientas intelectuales básicas que faciliten a los jóvenes cursar el nivel superior de enseñanza. Con esta de esta convicción, este apartado focalizará en particular uno de los géneros que, por sus alcances, es el más requerido en la educación superior: la argumentación.

Los géneros discursivos complejos que se demandan en la universidad (parciales, resúmenes, cuestionarios, reseñas, informes, monografías, artículos, ponencias, proyectos de intervención, ensayos, tesinas, etc.) son discursos razonados, predominantemente argumentativos. Vehiculizan y cruzan un repertorio considerable de contenidos heterogéneos provenientes de diversas fuentes, es decir que son altamente polifónicos. Es por eso que ponen en juego el pensamiento reflexivo y crítico y exigen acciones estratégicas orientadas a la resolución de problemas. Y dado que uno de los problemas retóricos más acuciantes para el estudiante universitario es el desarrollo de habilidades argumentativas y, en particular, las estrategias de justificación están entre las que más se requieren en los trabajos académicos, el siguiente apartado focalizará el valor de la pregunta en la argumentación.

3.1. ¿Qué te hace decir eso?

Fueron muchas las respuestas que se dieron a lo largo de la historia sobre qué es la argumentación y la cuestión aún sigue vigente⁷. Pero la persistencia de preguntas y respuestas sobre el asunto no hace más que dimensionar la importancia y problematicidad de ese objeto y renueva el interés por actualizar los instrumentos para su abordaje de manera que no pierda conexión con las condiciones históricas y sociales en las que se suscita. Lo argumentativo abarca innumerables aspectos y cada una de las respuestas que se ha dado históricamente para definirlo es una teoría que ilumina parcialmente, pero no agota el objeto. Es lo que sucede con las teorías. Y esta es una de las lecciones principales que se aprenden en el transcurso los estudios universitarios.

Con todo, aunque no hay un acuerdo unánime, según la acepción más generalizada del término, se considera argumentativo al discurso que trata de demostrar algo a alguien, sabiendo que lo que plantea puede ser puesto en duda o refutado. Esto define a la argumentación como un discurso esencialmente polémico. Así, toda vez que alguien presenta un punto de vista, sea basado en fundamentos racionales o emocionales, será exitoso en la medida en que logre convencer al destinatario de la aceptabilidad de su posición⁸. Podríamos convenir entonces, que la argumentación es una práctica social fundamental del ser humano que le permite sentar un punto de vista sobre un asunto frente a otros que se le oponen. De ahí que la argumentación es una actividad eminentemente dialógica (a tal punto que hasta cuando pensamos en soledad y tratamos de decidir qué hacer, cómo resolver, qué alternativa tomar en una disyuntiva, estamos haciendo un ejercicio secreto de la argumentación). Por eso se puede afirmar que su aprendizaje contribuye a pensar “dialógicamente”, porque ayuda a considerar las cosas desde la perspectiva del otro, a identificar en el discurso propio y el ajeno, los puntos de vista que están en discusión, las distintas voces que se responden unas a otras, a construir una posición autónoma, criteriosa y asentada sobre fundamentos sólidos (Van Eemeren et al.:2006). Y no sólo eso: sino que además, ese aprendizaje contribuye a la formación de sujetos capaces de afrontar la lectura y escritura crítica de discursos de diverso tipo (periodísticos, publicitarios, políticos, jurídicos, científicos, académicos, literarios, cotidianos, etc.). Según lo expuesto, la argumentación es una práctica social directamente relacionada con el pensamiento y, más específicamente, con el **pensamiento crítico**.

Sin perder de vista que el argumentador puede orientar su discurso hacia diferentes fines (vender un producto, exhibir sus méritos -retóricos u otros-, vencer en un debate, refutar al adversario, humillarlo, convencerlo, resultar exitoso en un examen, en comicios, etc.), existe un propósito argumentativo que no siempre recibe la merecida atención y se presenta cuando la argumentación no responde a fines persuasivos sino cognitivos. Entonces, cuando el objetivo es **comprender**, se prioriza esclarecer antes que persuadir⁹. Este es un punto que no hay que perder de vista: aunque muchas veces, las diferencias de opinión entre los

⁷ Para ampliar este punto ver Zamudio y equipo (2002, 2005), Marafioti (2005); Plantin (2005); MARAFIOTI y Santibáñez (2010), *Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires, Biblos.

⁸ Ducrot (1972, 1986, 1994); Perelman, Y Olbrechts Tyteca (1989); Meyer, (2004); Plantin, 1990; 2004; Toulmin (2003); Van Eemeren, Grootendorst, y Henkemans (2006), etc).

⁹ Las controversias científicas, a través de la forma epistolar son una muestra de la comprensión aportada mediante la argumentación (Dascal : 1995).

interlocutores se mantienen hasta el final¹⁰, la interacción argumentativa permite percibir las más claramente (*¿de qué me habla el otro? ¿qué le hace decir eso?*).

Desde esta perspectiva, la argumentación resulta el espacio donde se desarrolla una actividad crítica esencial para el desarrollo del conocimiento. Y en este sentido se puede decir que la argumentación deviene la manifestación discursiva del pensamiento crítico:

“El pensamiento crítico –en contraste con el lógico- es entonces, intrínsecamente pensamiento creativo. Necesitamos de la imaginación y de la información para poder abandonar lo que cualquier contexto actual provee desde el punto de vista del ego, reubicarlo en un posible contexto construido por un distinto punto de vista e interpretar nueva información continuamente (incluyendo objeciones a nuestros argumentos contruados imaginativamente y al mismo tiempo dialécticamente- desarrollar un argumento hacia su conclusión. (...) El pensamiento crítico sólo es posible cuando los puntos de vista de los otros están abiertos para una inspección.” (van Eemeren et al.:1986).

El pensamiento crítico puede rebasar los límites del sentido común, los prejuicios e imaginarios sociales cristalizados para desmontar aseveraciones fundadas en lugares comunes o estereotipos (cfr. Bitonte y Dumm en este volumen). Pero por encima de todo, es un pensamiento dialéctico, capaz de confrontar ideas tanto propias como ajenas, de considerar diferentes alternativas, de justificar la propia posición y rebatir las contrarias. De ahí que, frente al discurso de los otros, tanto los autores que leemos en situación de estudio, como los que se debaten en la vida social (actores políticos, económicos, jurídicos, religiosos, artísticos, publicitarios, medios de comunicación, etc.) hacer ejercicio de nuestro pensamiento crítico se resume primordialmente en *preguntar y justificar*. Esto resulta especialmente claro desde modelos como el de Toulmin, donde la conclusión de un argumento siempre es un enunciado que exige su justificación.

La operación de justificación es el principio rector de la argumentación y plantea el problema retórico de ofrecer buenas razones para convencer al destinatario de la aceptabilidad de un punto de vista. Más aun, si la condición *sine qua non* de la argumentación es la justificación, esto significa que no hay enunciados últimos dados como dogmas o verdades irrefrendables. La argumentación implica la postulación contrafáctica de un otro a quien se le debe responder *por qué dice eso*. Desde este fundamento se comprenderá que este encuentro de discurso y contra-discurso en el que se desarrolla la cuestión argumentativa, conlleva una dimensión no sólo interaccional sino también ética (cfr. Tutescu: 2013).

3.2. Descripción del modelo de Stephen Toulmin

El modelo de Stephen Toulmin (1922-2009) marcó un giro trascendental en las teorías de la argumentación. Su tratado de 1958, *Los usos de la argumentación*, orientó los estudios hacia una visión pragmática, procedimental y anti-racionalista de la argumentación. El motor que pone en marcha el proceso argumentativo frente a cualquier afirmación es la pregunta *¿qué te hace decir eso?*

¹⁰ Un especialista en temas de argumentación, Marc Angenot constata de que con harta frecuencia y en distintos campos, la argumentación no parece ser otra cosa que un “diálogo de sordos”. El estudioso advierte que, excepto en casos de extremada racionalidad, “(N)o se puede construir una ciencia partiendo de una ideal eficacia de la persuasión, la que no se presenta sino excepcionalmente” (Angenot, 2008: 7).

Se trata de un modelo basado en el proceso de justificación. Con esto, Toulmin opone una crítica al modelo silogístico, que reposaba sobre la respuesta, para establecer otro que funciona a partir de la pregunta.

Toulmin desmontó la lógica del silogismo cuya estructura no explicaba qué autorizaba el pasaje de las premisas a la conclusión. La validez del silogismo reposaba en una racionalidad normativizada y luego naturalizada, por lo tanto incuestionable. El siguiente es el caso típico donde una conclusión particular es justificada apelando a un dato particular con un respaldo de tipo general:

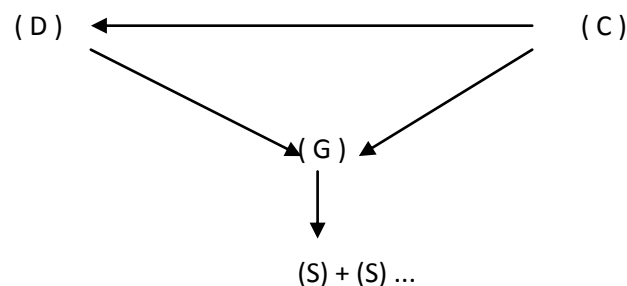
Todos los hombres son mortales
Sócrates es hombre
Por lo tanto, Sócrates es mortal.

Por cierto, tal como lo señala Toulmin, "las formas aparentemente inocentes usadas en los argumentos silogísticos ocultan una gran complejidad" (1958, p. 146). Para resolver este problema teórico Toulmin despliega un "esquema de procedimiento" que explica el salto de las premisas a la conclusión.

¿Cómo se pasa de las premisas o datos (D) a una conclusión (C)? Por medio de una Ley de pasaje. El proceso de justificación reposa sobre esta **Ley de inferencia**, también llamada Garantía (G), principio de validación de la conclusión. Así, se parte de una aserción (C) que está sujeta a la duda o a la réplica potencial de un contra-argumentador (¿por qué?). De este modo, el silogismo deja de ser una figura esquematizada y se transforma en una verdadera interacción:

- (C) Sócrates es mortal.
- ¿Qué te hace decir eso?
- (D) El hecho de que es hombre.
- ¿Y con eso, qué?
- (G) [Hasta donde sabemos] todos los hombres son mortales.

Notemos que, de acuerdo con este esquema, la primera aserción nunca es un punto de origen sino una Conclusión (C) que se sigue de otros enunciados lógicamente previos que la deben justificar adecuadamente. En este sentido toda aserción se define como la potencial conclusión de un argumento o –dicho en otros términos- como la respuesta a una pregunta (implícita o explícita) que la precede:



Tal como lo muestra el gráfico, toda vez que la Garantía, por sí sola es insuficiente y se demandan nuevas justificaciones, se emplean Respaldos supletorios o Soportes (S). Estos pueden ser de diversa índole, dependiendo del campo argumentativo: pruebas jurídicas, científicas, periodísticas o inclusive, lugares comunes.

Esta dinámica da lugar a la estructura argumentativa básica la que, a su vez, puede articularse con otras en un encadenamiento de fundamentos (Datos, Garantía y Soportes) que anteceden y suceden a la Conclusión en una estructura de engarces sucesivos y potencialmente ilimitada (*¿hasta dónde llega el proceso de justificación? ¿cuál es el fundamento último de una aseveración?*).

Un dato no menor es que dicho esquema no puede comprenderse sino puesto *en situación*. De ahí, otro importante aporte de Toulmin, la descripción de *campos argumentativos* que permiten entender la lógica de cada argumento en virtud de la situación y del ámbito en que se produce. Al situar el razonamiento en el terreno de la práctica, Toulmin observa los procedimientos que se dan en diferentes foros y encuentra que cada campo –legal, científico, político, económico, artístico, ético, cotidiano u otro- tiene una estructura, objetivos y estrategias diferentes¹¹.

El esquema completo, tal como es desarrollado en *Los usos de la argumentación* (1958), contempla, además, la posibilidad de oponer enunciados que mitigan, enfatizan o neutralizan el grado de certeza o valoración de las aseveraciones. El modelo prevé la posibilidad de modalizar el discurso relativizando o reforzando el grado de certeza de la afirmación (*quizá, posiblemente, seguramente, de ninguna manera, etc.*). También puede haber excepciones o Restricciones (R) a la Ley de pasaje. En ese caso, la Ley queda suspendida. Tomemos por caso este otro ejemplo, según el esquema de procedimiento descripto:

- (C) Plutón es un planeta.
- ¿Qué te hace decir eso?
- (D) Plutón gira alrededor del sol.
- ¿Y con eso qué?
- (G) Todos los planetas giran alrededor del sol.
- (R) Sin embargo, su tamaño es muy pequeño.
- (S) Desde 1903 los astrónomos lo consideraron planeta.
- (R) No obstante, la comunidad científica, luego de dos años de debates en Praga aprobó por unanimidad en 2006, una nueva definición de planeta que no incluye a los astros tan pequeños¹².

Este caso deja ver que los campos de la argumentación constituyen los marcos de referencia a partir de los cuales se construyen argumentos. Y sólo a partir de estos se puede evaluar si una aseveración es o no es una buena razón para justificar la conclusión. En efecto, el último enunciado del ejemplo (R) reorienta el argumento y lo contextualiza en el campo científico. En dicha comunidad de discurso la validez de las argumentaciones está sujeta a determinadas restricciones metodológicas (observación, descripción, clasificación, experimentación). Los

¹¹ Se puede notar la relación entre la noción de campo argumentativo y la de comunidad discursiva: el campo argumentativo es el dominio en el que un grupo produce discursos argumentativos de diversa índole.

¹² Con esto, (C) debería ser modalizada, por ejemplo: (C) *Probablemente* Plutón sea un planeta.

miembros participan de una dinámica de debates y búsqueda de consensos sometidos a la revisión y actualización continua.

Quisiéramos completar esta visión enfatizando que esta aproximación exhibe con una claridad singular el valor epistémico de la pregunta en la medida en que ninguna respuesta puede ser dada por verdadera si no es respaldada por otro enunciado que la justifica. No hay una aseveración primera, fundante. Todo enunciado funciona, en rigor como la Conclusión provisoria de otros enunciados previos cuya fundamentación última se da en una relación intersubjetiva y situada donde el argumentador y el co-argumentador entran en un proceso generador de conocimientos. Es fácil advertir por qué de estos encuadres se desprende una perspectiva y ética.

Conclusiones

El campo científico-académico abarca universidades, institutos, laboratorios, academias, bibliotecas y otros espacios cuyo propósito es investigar, conservar en la memoria colectiva y divulgar el conocimiento. Los razonamientos que produce están sujetos a fuertes restricciones para legitimarse. Así, la ciencia construye sus propios criterios de lo que considera “razonable” y sus modos de fijar las creencias. Es, como todo campo discurso, un dispositivo de poder que opera por mecanismos de inclusiones y exclusiones acerca de lo que se puede preguntar, lo que se puede responder y tiende a imponer sus leyes por principios de autoridad. Pero la responsabilidad de convertirlo en un espacio sometido a la discusión es de sus miembros. De ahí que la generación de permanentes foros e instancias de revisión, actualización, cambios de paradigmas, metodologías, discusión debería fortalecer una dinámica de controversias y no de asentimientos y convalidaciones ciegas. Esta actividad argumentativa, esperable de la producción científico-académica, explica por qué los saberes que produce no pueden ser entronizados como aseveraciones irrevocables sino que están sujetos a un permanente cuestionamiento y reformulación. Este aprendizaje tiene repercusiones importantísimas sobre la construcción de las identidades de los estudiantes como productores y lectores de discursos. Con esto queremos significar que los estudiantes no tienen por qué hacer lecturas complacientes ni convalidar a ciegas postulados sedimentados si fueran incuestionables. Será preciso entonces, dinamizar el circuito retórico de la enseñanza-aprendizaje, asegurando que los roles sean reversibles, que tanto el que enseña como el que aprende puedan intercambiar alternativamente los roles de la crítica y la defensa, del que pregunta y el que responde.

Sobre esta convicción, si este capítulo ha puesto el acento en el aprendizaje reflexivo y estratégico es porque consideramos que no sólo puede ayudar a razonar mejor para comprender y producir discursos en el seno de la universidad sino también a desenvolverse en la vida pública. Esta visión de la escritura como tecnología intelectual y como práctica de empoderamiento, cobra especial relevancia en el marco de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26522), la que crea un nuevo contexto en la vida democrática y ofrece la posibilidad de ser un sujeto comunicador y productor de mensajes, capaz de intervenir en las diferentes esferas de la producción cultural y en la vida política.

Para terminar, en procura de mejorar las competencias profesionales requeridas en la comunidad académica, proponemos algunas actividades.

Actividades

1. Relea el microrelato de Osvaldo Galeano, “La burocracia 3” y responda las siguientes preguntas:

1.1. ¿Cuál es el problema que plantea el relato?

1.2. Una moraleja es una secuencia de cierre de la narración. Es un resumen del contenido moral del texto que siempre conlleva una enseñanza que se ofrece como ejemplo o guía para la acción. Puede estar implícita o –como en los cuentos tradicionales y fábulas- explícita. Escriba una moraleja corta para el micro-relato de Galeano.

1.3. Escriba un nuevo micro relato en el que se ponga de manifiesto una situación similar.

1.4. Comente el siguiente enunciado según el modelo de procedimiento de Toulmin: “La guardia se hacía porque se hacía”.

1.5. Tomando como referencia el micro-relato de Galeano, complete el siguiente argumento siguiendo el esquema de Toulmin:

(C) Hay que hacer guardia junto al banquito

(D) ...

(G) ...

1.6. Lea “Ante la ley” de Franz Kafka. Reformule el final insertando un nuevo núcleo narrativo en el que el personaje le hace una pregunta al guardián.

1.7. Contraste, en un ensayo breve, el micro-relato de Galeano y “Ante la ley” de Franz Kafka. Tenga en cuenta las características los problemas retóricos que plantea la escritura del género: Un ensayo es un trabajo de reflexión sobre un fenómeno, un tema, o una problemática que implica el planteo y defensa de un punto de vista y la confrontación crítica con otros. Si bien no implica los pasos metodológicos de un informe de investigación y prescinde de la explicitación del aparato teórico-metodológico, demanda la consulta de fuentes bibliográficas, la documentación, la formulación de hipótesis o preguntas y respuestas argumentadas. El ensayo no exige pruebas ni demostración científica pero sí una sólida estructura argumentativa y requiere que el estudiante desarrolle una reflexión personal sobre el asunto, la justifique, mostrándose idóneo para analizar e interpretar el tema. Es un género considerablemente libre en tanto que deja un margen a la subjetividad, con la incorporación de opiniones, valoraciones personales.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan

ALVARADO, M. (1999), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, EUDEBA

ALVARADO, M. (2003) “La resolución de problemas”, *Revista Propuesta Educativa* Nº 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas, Año 2003

ANGENOT, M. (2008), *Dialogue des sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Mille et une nuits

ARNOUX, E., DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, EUDEBA

BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en rev. *Infancia y Aprendizaje* Nº 58 (43-64)

CARLINO, P. (2010), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Biblos

- CASSANY, Daniel y MORALES, Oscar Alberto (2008), "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos". Revista *Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Recuperado en 07/7/2013 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf
- CHARAUDEAU, P. (2004), "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual", *Revista signos*, 37 (56), 23-39. Recuperado el 6/7/2013 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&tlng=pt. 10.4067/S0718-09342004005600003
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu
- CUBO DE SEVERINO, L. (2005), *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte
- DASCAL, M. (1995), "Observations sur la dynamique des controverses", *Cahiers de Linguistique française* 17, pp. 99-121
- DELEUZE, G. (1988), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. (2001), "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales" *XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*
- DUCROT, O. (1972), *Decir y no decir: principios de semántica lingüística*, Barcelona, Ed. Anagrama
- (1986), *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Buenos Aires, Paidós [1969]
- (1994) *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos
- FREYRE, P. (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI
- GALEANO, O. (2005), *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Siglo XXI
- GARCÍA NEGRONI, M. (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón
- GIROUX, H. (1997), *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós
- FLOWER, (1979), L., "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing", *College English*, 41, 1
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996), "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y vida
- JOHNSON, R. (2006), "Making Sense of 'Informal Logic' ", *Informal Logic* Vol. 26, No. 3: pp. 231-258
- KLEIN, Irene (2013), "Escribir como lector", Facultad de Ciencias Sociales (Taller de Expesión, Carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA - Ciclo Básico Común, Semiología) en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/131.pdf>. Última actualización, julio de 2013
- MARAFIOTI, R. (Ed., 2007), *Parlamentos*, Buenos Aires, Biblos
- (2005), *Los patrones de la argumentación*, Buenos Aires, Biblos
- (2004) *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires, Biblos
- MARAFIOTI, Roberto y Santibáñez, Cristian, (comp., 2010), *Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires, Biblos
- MEYER, M. (2004), *La rhétorique*, Paris, Puf, Que sais-je?
- NOGUEIRA, S. (comp., 2010) *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*, Buenos Aires, Biblos

- OLSON, D. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa
- PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS TYTECA, L. (1989), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (1958), Madrid, Gredos
- PLANTIN, Ch. (2004), "Pensar el debate" Rev. Signos, vol.37, no.55, p.121-129, revista.signos@ucv.cl
- (1990), "La argumentación en situación, en el discurso, en la lengua", en *Ensayos sobre la argumentación*, Paris, Kimé
- (2005) *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*, Paris, Presse Universitaires de France
- (1993) "Lieux communs dans l'interaction argumentative" en Christian Plantin *Lieux communs, topoï, stereotypes, clichés*. Paris : Kimé.- (p. 480-485)
- RANCIÈRE, J. (2002), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes
- REALE, A. (2005), "Escribir, pensar, comunicar. Tendencias en la investigación y la enseñanza de la escritura", Revista Zigurat Año 5, Nº 5, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, enero de 2005
- SIEGEL Hayvey, VAN EEMEREN, Frans, GROOTENDORST, Rob, BLAIR Anthony, WILLARD, Charles (eds.) 1987, "Skills, Attitudes, and Education for Critical Thinking" en *Argumentation: Analysis and Practices*. Proceedings of the Conference on Argumentation 1986
- SILVESTRI, A. (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro
- TOULMIN, S. (2003) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península (1958)
- TOULMIN, S. (2003), *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Península
- TUTESCU, M. (2009), *L'Argumentation. Introduction à l'étude du discours*, Universitatea din Bucuresti 2009. En <http://ebooks.unibuc.ro/lls/MarianaTutescu-Argumentation/index.htm> Última actualización, abril de 2013
- VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R. Y SNOECK HENKEMANS, F. (2006), *Argumentación*; Buenos Aires, Biblos
- ZAMUDIO, B., ROLANDO, L. y ASCIONE, A. (comp. 2002), *Argumentación, pensamiento crítico y metacognición*, Buenos Aires, Secretaria de Investigación del CBC, UBA
- ZAMUDIO, B. (comp.), (2005), *Vigencia de la argumentación*, Buenos Aires, Proyecto Editorial