

**UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA EL LENGUAJE: PROGRAMA
UNIVERSITARIO DE ALFABETIZACIÓN Y ESCRITURA ACADÉMICA
(FHYA-UNR)**

**AN INSTITUTIONAL POLICY FOR LANGUAGE: ALPHABETIZATION AND
ACADEMIC WRITING UNIVERSITY PROGRAM (FHYA-UNR)**

Liliana Pérez

Patricia Rogieri

Secretaría Académica - Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

(Argentina)

RESUMEN

Partimos del supuesto de que en la formación retórico-discursiva de los egresados del nivel medio es posible evaluar el hiato producido entre los objetivos de formación expuestos por la currícula del área lengua y las competencias manifestadas en su rendimiento académico. Por otra parte, son escasos los instrumentos diseñados por las unidades académicas para instituir un espacio curricular para el aprendizaje de las prácticas discursivas con que en cada caso disciplinar se elabora el conocimiento.

Este trabajo analiza las operaciones retóricas sostén de la formación lingüística. Se parte del supuesto de que los déficits relativos a la comprensión y producción de textos

académicos suponen un tratamiento de la palabra que excluye la dimensión retórica del lenguaje que nuestro análisis elucida.

PALABRAS CLAVE: Déficit lingüísticos; comprensión de textos académicos; producción de textos académicos; formación retórico-discursiva; instrumentos de intervención lingüística.

ABSTRACT

We start from the assumption that the discursive-rhetorical background of high school graduates shows a gap between the learning objectives set forth in the Language Curriculum and the students' competence in their academic performance. Moreover, the instruments designed by university colleges are too poor to establish a curricular area suitable for the learning of the discursive practices each discipline uses for knowledge production.

The aim of this work is to analyze the rhetorical operations that underlie the linguistic background. We assume that the deficits related to the comprehension and production of academic texts are the results of an approach to language teaching that excludes its rhetorical dimension. In the present analysis we intend to shed some light on this subject.

KEYWORDS: Linguistic deficits; academic text comprehension; academic text production; linguistic background; linguistic intervention tools.

El *Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica*, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario surge como un dispositivo de intervención en el marco de la política

lingüística asumida por la institución, política que orienta la acción directa sobre los déficits oportunamente diagnosticados¹. Las investigaciones producidas en los últimos veinte años nos han conducido a sostener que el ámbito universitario expone prácticas lingüísticas y de pensamiento propias y que el proceso por el que se llega a participar de esta esfera exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas.

En primera instancia, los modos de leer y los modos de escribir universitarios difieren de acuerdo con la disciplina y no implican la existencia de una habilidad adquirida en un momento de modo absoluto y homogéneo sino que se desarrolla a lo largo de la vida profesional de un sujeto. Derivado de esta asunción, un interrogante clave es aquel que cuestiona cuáles han sido las acciones promovidas por los espacios institucionales

¹ Son antecedentes de este trabajo las investigaciones 2009-2010: *Escritura académica en el Primer Ciclo universitario. Instrumentos de diagnóstico e intervención lingüística*. Dirs. Patricia Rogieri y Liliana Pérez. PIP-SECYT-UNR. 2007-2010: *Los estudios del lenguaje en los diseños de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Dir. Lelia Area (2007/2008)/Liliana Pérez (2009/2010), Centro de Estudios de Retórica –CER-, FHyA, UNR. PID-SECYT-UNR. 2004-2006: *Políticas de la lengua y narración de estado en la Argentina del Centenario. Impacto sobre el diseño de políticas lingüísticas*. Dir. Lelia Area (UNR). CER, FHyA, UNR. Incluido en Programa de Investigación Internacional “Pasages: littérature, mémoire, identité”, Universidad de Lille 3, aprobado por la Maison de Sciences de l’Homme, Institut Erasme (Région Nord-Pas de Calais-France). 2004-2007: *Mapas culturales y territorios imaginados en las políticas de la Lengua. Propuestas de implementación de los contenidos de Lengua/Literatura en el Programa nacional de capacitación Docente*. PIP-CONICET. Dir. Lelia Area (UNR). 1999-2003: *Mapas culturales y construcciones retóricas en las políticas de la lengua. Dos casos en la representación de territorios en la imaginación argentina*. Progr. Incentivos a los docentes-investigadores. Programa de Estudios Argentino-Latinoamericanos para Estudiantes Extranjeros -PEAL- FHyA, UNR. Dir. Lelia Area (UNR). 1997-1999: *El siglo XIX y los modos de leer ‘lo americano’*. Las políticas de la lengua en la polémica Sarmiento/Bello. PID-SECYT-UNR. PEAL, FHyA. Dir. Lelia Area (UNR). 1995-1996: *Los escritos sobre la Lengua en Andrés Bello: La construcción retórica de lo americano en el siglo XIX*. PID-SECYT-UNR, Progr. Incentivos a los docentes-investigadores. PEAL, FHyA, UNR. Dir. Lelia Area.

universitarios para disolver la distancia entre las expectativas de la Universidad y los logros efectivos de los estudiantes. Son escasos y aislados los instrumentos diseñados por las unidades académicas para instituir un espacio curricular para el aprendizaje de las prácticas discursivas con las que en cada caso disciplinar se elabora el conocimiento.

En una segunda instancia, los resultados de las investigaciones ejecutadas han proporcionado un diagnóstico de las formaciones lingüísticas de los ingresantes a la Universidad y han operado como insumo para el diseño del *Programa*. Interpretado en este contexto, el esfuerzo pedagógico de la escuela media por desarrollar competencias imprescindibles para la comprensión y producción de textos académicos se ha visto a menudo obstaculizado por la escasa comunicación existente entre los dos niveles, lo que no ha favorecido una orientación adecuada a los docentes de nivel medio respecto de las peculiares necesidades de las diversas áreas del conocimiento, probablemente porque las mismas instituciones universitarias no han llegado a un diagnóstico lingüístico adecuado.

En esta dirección, entonces, lo que pocas veces se diagnostica es que esos déficits relativos a la comprensión y producción de textos académicos suponen una formación previa del estudiante sustentada en las siguientes asunciones relativas al lenguaje: distinción fondo-forma, concepción instrumental de la palabra, homologación género-tipo textual, sinonimia de las opciones paradigmáticas sostenida en la distinción connotación-denotación. Son, por tanto, resultado de un tratamiento de la palabra que excluye la dimensión retórica del lenguaje que este *Programa* elucida. En este sentido, cabría preguntarse, además, si han sido diseñados instrumentos de intervención específicos en las unidades académicas (Facultad, Escuela, Cátedras) y si ellas han instituido un espacio

curricular para el aprendizaje de las prácticas discursivas con las que en cada caso disciplinar se elabora el conocimiento. No es difícil proporcionar una dato adicional para la delimitación del problema: el hecho de que Metodología de la Investigación (además del enunciado singular que expone) se desarrolla en muchas carreras de la Facultad de Humanidades como una materia independiente en los posgrados y no forma parte de la currícula de grado, ni sus contenidos se integran en los programas de las materias de la carrera.

Por su parte, el término escritura académica -término que subsume lo que entendemos por el modo de decir propio de cada opción epistemológica, ontológica y metodológica asumida- ha buscado reunir un conjunto de nociones y estrategias que es imprescindible desarrollar para formar parte de las prácticas discursivas disciplinarias, y para desarrollar las actividades de producción y análisis de textos requeridas para indagar y producir conocimiento en la Universidad. Si este supuesto es válido, producir e interpretar textos académicos no es una competencia cerrada con la que se debe llegar al nivel superior. Y tampoco se produce sin intervención específica del docente.

Los paradigmas de investigación, en este marco de consideraciones, constituyen sistemas básicos de creencias fundados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Guba & Lincoln, 1994). Un paradigma de investigación puede considerarse una serie de creencias elementales (una clase de *metafísica*) que se vinculan con los principios últimos y primeros. Las creencias son básicas en el siguiente sentido: deben ser aceptadas únicamente por fe (es decir, en ningún caso dependen exclusivamente del grado de articulación teórica y coherencia argumentativa que presenten), no hay manera de

establecer que constituyan ni la verdad última ni la primera. Por ello no existe una forma apropiada de elevar a un paradigma por encima del otro (según la lógica de la superación) sobre la base de un criterio de lo que es último y fundamental. Los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de aquello que es posible considerar como una investigación legítima.

Cualquier paradigma dado representa simplemente el punto de vista más informado y sofisticado al que hayan podido llegar quienes lo proponen, de acuerdo con el modo en que han elegido responder a las tres preguntas definitorias (ontología, epistemología, metodología). Esas respuestas son, en todos los casos, construcciones humanas, construcciones que en nuestro marco conceptual definen *figuraciones* (Pérez & Rogieri, 2012), invenciones históricas de la mente humana sujetas a error humano. Para imponer su respuesta, los defensores de cada paradigma se deben basar en el poder de persuasión, en el poder de producción de creencia y, por ejemplo, en la utilidad de su posición, más que en fenómenos “observables”.

Bajo este marco se comprende por qué no es posible tratar la comprensión y producción de textos académicos pasando por alto los paradigmas de investigación en los que los textos se inscriben, pues cada uno condensa la memoria cultural del género que los expresa y les asigna interpretación. Asumir que lo que una teoría es depende del paradigma de investigación adoptado, implica considerar que las culturas particulares que subsumen determinan formas de pensar y escribir, diversas instancias de validación retórica de los saberes. Es decir, y en definitiva, modelos de pensar y escribir para los acólitos. Ello nos lleva a considerar, además, que no hay contenidos independientes de las formas. Por lo

tanto, para generar una escritura académica es relevante coordinar conocimiento del tema con exigencias retóricas disciplinarias y de paradigmas científicos, es decir, con coordenadas situacionales que impliquen al destinatario y a los propósitos de la escritura.

No leemos en el abismo sino en el ámbito de problemas que son disciplinares y cada disciplina implica tres espacios: un espacio conceptual, uno discursivo y uno retórico.

En el orden genérico, la intervención docente se torna necesaria para la organización retórica y la operatoria intelectual requeridas por la terminología del discurso académico de cada área y paradigma. Así, la explicitación y objetivación del dominio genérico (y no la distinción fondo-forma) es el horizonte último y primero sobre el que se diseña en este *Programa* la organización sintáctica y retórico-discursiva del enunciado, doblemente determinado por la opción genérica y la dimensión argumentativa del lenguaje. Asimismo, un eje en la formación lingüística se organiza en torno de los tópicos que proponemos y que se constituyen en un marco de referencia:

- la pregunta por el lenguaje, su naturaleza y su modo de existencia;
- la tríada hombre-lenguaje-mundo, con sus diferentes instanciaciones y relaciones;
- la distinción fenómeno-objeto de estudio, que correlaciona “lo dado” con “lo construido” teóricamente y sus modos de inscripción ontológica y epistemológica;
- el concepto de punto de vista, como conjunto de supuestos que crea el objeto de estudio;

- los criterios, las conceptualizaciones, las categorías, como constructos no universales, no sinónimos entre puntos de vista diferentes.

En síntesis, el *Programa* se asienta en la idea de que la delimitación de los ámbitos de problemas que atañen a la investigación y producción académica se encuentra en relación directa con las respuestas posibles a los problemas vinculados con la naturaleza y el modo de decir inherentes a la posición asumida frente al conocimiento. Deriva de estas consideraciones la pluralización de términos tales como ‘metodología de investigación’, ‘teoría’ y ‘escritura académica’. En consecuencia, la explicitación de las estrategias de decisión adscriptas a las distintas instancias de diseño y de escritura en la indagación sobre los campos de conocimiento implicados en las Carreras emerge en este *Programa* como una meta del docente para la formación académica de los estudiantes.

Es decir, es necesaria la explicitación, en cada caso, de la lógica epistemología/metodología/teoría asumida, los supuestos paradigmáticos implicados, la relación opción paradigmática/opción genérica en la escritura. En esta última, la elucidación de la relación entre los términos de la tríada hablante/lenguaje/mundo asumida, la distinción fenómeno y dato, descripción/explicación, explicación/comprensión, investigador/investigado en las unidades de escritura académica (resumen, palabras clave, informe de investigación, comunicación, ponencia, foro, tesina, catálogo, muestra artística, entre otros), los criterios de selección de referencias bibliográficas, las opciones genéricas en las unidades de publicación: la distinción tipo textual-género discursivo, regulativo y constitutivo en el lenguaje, se constituyen en aspectos decisivos a tener en cuenta en

términos de competencias de lectura y escritura académica a desarrollar en los estudiantes universitarios.

ACERCA DEL MARCO CONCEPTUAL DEL PROGRAMA

El marco conceptual del *Programa* está articulado a partir de una serie de conceptos clave. El primer concepto clave, *punto de vista*, puede producir una modificación en la relación entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento pues permite establecer una primera distinción entre fenómeno, entendido como “aquello que acontece sin intervención del sujeto que estudia” y objeto de estudio, entendido como la construcción resultante de abordar el fenómeno desde una teoría. Una distinción tal conduce a sostener que no es posible relevar un concepto único de lenguaje, ni de lengua, sino que habrá tantos conceptos como puntos de vista lo estudien. Y que, finalmente, existe una lógica entre el punto de vista lingüístico y las teorías; una lógica en la que los interrogantes son distintos e implican diferentes modos de intervención sobre el fenómeno. Para este *Programa*, el fenómeno del lenguaje.

Centrar los distintos abordajes del fenómeno en el concepto de punto de vista conduce a cuestionar qué es aquello que, desde una perspectiva epistemológica, ha sido delimitado como objeto de estudio; cuál es la relación que ese objeto guarda con el sujeto que lo investiga. Es decir, cuáles los supuestos ontológicos que guían la relación entre sujeto y objeto de conocimiento. Por último, conduce a indagar de qué modo se produce un conocimiento que pueda considerarse científico para ese abordaje. En otros términos, se

trata de explicitar la metodología apropiada para un tratamiento conforme a la delimitación del objeto realizada.

Por todo lo expresado, solo a partir de un posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico de esta naturaleza resulta posible plantear las instancias de producción y validación conceptual de los discursos del saber propios de la Universidad y la particular forma retórica que su comunicación requiere.

El segundo concepto clave, es el de *mediación*. En términos informales, la mediación lingüística se establece entre aquel que habla y aquello que se designa por intermedio de la palabra. Ese “mundo” se vuelve a presentar en el lenguaje, atravesando dos órdenes de mediación: en el primero -el de la lengua- los términos utilizados tienen un significado fijado por la comunidad, en una identidad independiente del contexto. Y en el segundo -otra mediación- por la que los términos significan en su diferencia, la que los torna puntuales, orientados (es decir, destinados, históricos). Lo que se interpreta entonces es, por una parte, el habla de un sujeto individual, y a la vez las significaciones de esa palabra en una red cultural de significaciones instituidas que circula en el lenguaje en el momento en que ese sujeto produce su palabra. En tanto instituida, la palabra siempre implica una selección y una puesta en escena performativa de aquello seleccionado y representado parcialmente, en la medida en que ningún lenguaje puede representar la totalidad sino a través del fragmento que instituye como su mundo.

En síntesis: las representaciones, producidas en un momento y un lugar específicos, coexisten en la cultura, se superponen, se enfrentan, dialogan. Tales representaciones lingüísticas, modos verbales en los que aparece el mundo, son instituidas en el orden

discursivo y, por lo tanto, cuando alguien habla, escribe, publica, traduce, analiza, interpreta, enseña, cualquiera sea la esfera en la que ello se realiza (artística, pública, privada, profesional, académica, científica), se sostiene que lo que ese sujeto *hace* puede ser analizado a partir de dos órdenes de mediación: uno en el que los términos utilizados adoptan un significado fijado por la lengua de la comunidad (esto es, son idénticos a sí mismos en todos los contextos); y otra mediación, por la que los términos significan en su diferencia. Esa diferencia los vuelve puntuales, orientados e históricos. De este modo, se interpretan a la vez el habla de un sujeto individual (la palabra propia) y los sentidos de esa palabra en una red cultural de sentidos que circulan en el lenguaje cuando el sujeto habla. Esas redes de significaciones genéricas son las que instituyen las representaciones del mundo, de modo que tales significaciones son instituciones.

La lengua ofrece a sus usuarios una serie de opciones (fónicas, morfosintácticas, léxicas) y el sujeto elige algunas al interactuar discursivamente. Así, debemos considerar que cada elección se realiza de acuerdo con pautas y convenciones de las prácticas discursivas orales y escritas, por una parte, y, con pautas contextuales por la otra, que incluyen la situación espacial y temporal, los propósitos de quien realiza la elección, el tono evaluativo, la orientación a los destinatarios, y una particular modalidad de inscripción del sujeto en sus enunciados.

El tercer concepto clave es el de *dimensión argumentativa de la palabra*. Con él haremos referencia, en primera instancia, al carácter dialógico del lenguaje; es decir, al hecho de que quien habla destina su palabra a otro –en un aquí y un ahora indisociablemente individual e histórico- con una particular intencionalidad persuasiva. Al menos, la de que su mundo sea

el mundo, el mejor mundo, el único posible, el deseable, el evitable, el equivocado, el repudiable, el aceptable, el encomiable, el que debe ser transformado o permanecer en su estado actual. En una segunda instancia, el mismo carácter del lenguaje, que le impide nombrar la totalidad sin remitir al fragmento, pone en relieve el carácter argumentativo, pues esa parte seleccionada es la que debemos justificar dialógicamente (Pérez & Rogieri, 2002).

El cuarto concepto clave es el de *género discursivo*. De todas las elecciones que realiza un hablante, la que organiza *el decir* es la elección del género discursivo que le corresponde a la clase de actividad en la que ese hablante se encuentra cuando produce la palabra; esto es, actividades artísticas, académicas, familiares, cotidianas, jurídicas, administrativas, periodísticas, etc. Cada una de estas actividades socialmente diferenciadas determina un conjunto de propiedades que los enunciados deben reunir para ser reconocidos como pertenecientes a ella (Bajtín, 1982). Ahora bien, la mediación de la lengua no es independiente de la mediación del género en la medida en que esta última le proporciona las propiedades que los términos de la lengua deben reunir para ingresar a los enunciados del género.

Finalmente, ofrecemos el diseño de una trama de conceptos que figuran el marco conceptual desde el cual observamos el lenguaje y diseñamos el *Programa*. En primera instancia, reconocemos una deuda inicial con la contribución de la retórica clásica latina a los estudios del lenguaje, en la medida en que en su punto de partida la verdad es un efecto de la palabra, es decir, que al mundo se accede por el lenguaje y que con él la realidad se *crea*. De ello se deriva que “la realidad” es palabra, en el sentido de lo real construido en el

lenguaje y que, en definitiva y consecuentemente, verdad y lenguaje son inconmensurables. También le debemos a esta Retórica el hecho de que la verdad sea conceptualizada como una certeza. Se trata de una certeza cuya validez o descrédito es necesario argumentar, en la medida en que ella no es sino *creencia*, una *fe* producida en y por el lenguaje. En el campo de la cultura, la acción de *creer* interviene en la operación por medio de la cual la razón inspecciona el mundo, en la medida en que determina sus límites y produce un modo del saber que denominamos *creencia*. Esta última, cuyo asiento se encuentra en la imaginación, protege los universos de sentido (ideas, opiniones, sistemas de comprensión) y produce un efecto-ficción de estabilidad e integridad que se percibe apto para enfrentarse a lo real de un modo dócil y pasivo. Salabert (1995) señala que, en la medida en que la creencia se fortalece cuando se fija, el orden que instaure se vuelve relativamente estable, pues una mirada resulta crédula si se muestra capaz de identificar su propio contenido.

Por otra parte, si razonar es un proceso, un complejo de operaciones que genera un modo de ver y entender el mundo, podríamos considerar que la creencia encierra una actitud abierta a la espera de su mundo. Mientras este llega, la creencia sobrevive como una esperanza descarnada en el exterior del tiempo y, en este sentido, constituye una pasión “pura”. Asimismo, la creencia hunde sus raíces en la emotividad y la imaginación. Si bien no es inmóvil, ella produce un estatismo en el sujeto, y en ello radica la importancia de su espera: se congela en el material ideológico que le da cuerpo. La creencia es un saber atónito, un saber *confiado*, que no encuentra necesidad alguna de contrastarse con la experiencia “real”.

A su vez, toda creencia se inscribe en sistemas de creencias que existen en el orden verbal. En definitiva, toda creencia no es sino el resultado de la imposición de una *versión*. Si el mundo es una versión de él que se impone como válida, lo real es un efecto constituido por representaciones históricas, producidas por sistemas de creencias, conjunto de versiones que en la cultura coexisten, se superponen, se enfrentan, dialogan. En esta instancia, cada espacio cultural fija sus representaciones en el lenguaje a partir de los modos de nombrar, los modos de decir, los modos de narrar y argumentar. Y estos *modos del decir* provocan la figuración del todo por la parte, ofrecen una sinécdoque del mundo y, a la vez, instauran como efecto performativo la versión asumida en y por el acto de decir.

Con estas asunciones, este *Programa* refiere a un marco conceptual que sostiene una doble mediación entre el sujeto y el mundo. Esto es, en una síntesis parcial: cuando un sujeto habla la palabra está sometida a dos mediaciones simultáneas. Por un lado, la mediación basada en la lógica de la identidad, en el sentido de que la lengua suministra a los hablantes un mismo sistema de referencias personales del que cada uno se apropia por el acto del lenguaje y que, en cada ocasión y empleo, no bien es asumido por su enunciador, se tornará único y singular. Por otro lado, la mediación basada en la lógica contraria -la que asume a la vez la no identidad en la repetición-, según la cual los términos, los conceptos, son puntuales e históricos y significan en una red de significaciones específicas, entendidas como instituciones verbales que organizan los modos de decir, los modos de narrar, los modos de argumentar. Organizan entonces lo decible y lo pensable en un momento histórico particular para un grupo particular. Ponen de relieve, en definitiva, lo decible y lo pensable -convertidos en unidad en una cultura específica- conforme los géneros y sus modos de circulación en las esferas de la práctica.

La doble mediación aludida tiene como efecto la constitución verbal del mundo: el mundo es no sólo del modo en que la palabra lo nombra sino que existe en tanto y del modo en que la palabra le confiere existencia. Y en un contexto tal de especulaciones, la performatividad y la sinécdoque resultan las operaciones básicas que realizamos toda vez que hablamos, pues toda palabra solo puede ser *parcial* representación verbal del *todo* al que pretende presentar como tal. A la vez, en el acontecimiento mismo de su aparición, la palabra presenta y da existencia a lo designado. Y en este sentido es performativa.

Así, la tríada *performatividad-sinécdoque-efecto de verosimilitud* emerge como la naturaleza distintiva del lenguaje humano, un orden lingüístico de explicitar el modo de fijar creencias y es en este sentido en el que la representación da paso a la *figuración*. Ella no opera como la aplicación de una forma sobre el contenido lingüístico sino como el único modo de existencia posible del lenguaje (Pérez & Rogieri, 2012). El mundo es lo que el lenguaje *figura* que es. La escritura por lo tanto no resulta un sistema de transcripción de segundo grado, que traduce a símbolos gráficos los símbolos de la oralidad, pensados a su vez como transcripción de los pensamientos; no supone dar forma a contenidos previos e independientes de ella y ella misma no se considera ornato añadido al cuerpo desnudo de la idea. En definitiva, se disuelve la distinción forma-contenido en la medida en que no existe contenido independiente de la forma que lo figura.

Dado que, como hemos asumido, se accede al mundo solo a través del lenguaje y este nos ofrece la posibilidad de nombrar por la parte y ficcionalizar la presentación del todo, en sentido estricto no existe la representación lingüística aludida sino la *construcción* de lo real a partir de la operación de la sinécdoque, a partir de la *figuración performativa de lo*

real. Ello supone sustituir la lógica verdadero/falso por la de lo verosímil. En particular, por la lógica de la verosimilitud genérica. Es decir, el primer caso se funda en la confianza en la posibilidad del lenguaje de representar lo real tal como lo real es. Si se entiende que la palabra pronunciada se corresponde con los fenómenos observados, el enunciado es verdadero; de lo contrario, falso. El segundo caso sostiene que tal correspondencia entre la palabra y el estado de cosas es imposible y por lo tanto se trata de instituir versiones impuestas como verdaderas, en una praxis social particular, en un espacio y un momento histórico particulares y en consonancia con las leyes discursivas de esa praxis.

Todo lo expresado conduce a disolver distinciones tales como marcado/no marcado; contenido/forma; sentido propio/sentido figurado; transparencia del lenguaje/opacidad; denotación/connotación; proposición/enunciado; constatativo/performativo y a poner en discusión conceptualizaciones tales como registro, nivel de lengua, estandarización o distinción norma/uso. Conduce asimismo a optar por los géneros en el par tipo textual/género discursivo (dado que el tipo supone cristalización de propiedades que suelen ser leídas en términos de preceptiva, perspectiva que la retórica genérica se preocupa por disolver). Conduce también a analizar la estructura oracional en términos genéricos, retóricos, en el sentido de que no habría sintaxis independiente del género discursivo en el que la palabra se inscribe, ni sintaxis independiente de los efectos de verosimilitud buscados por el hablante para producir creencia.

En resumen, en la tríada *sujeto-lenguaje-mundo*, se imbrica la tríada *performatividad-sinédoque-efecto de verosimilitud genérica*, sobre la *doble mediación* en la palabra: la del

significado sistemático (basado en la lógica de la identidad) y la del sentido (único y dependiente) en el sistema de creencias que propone esa palabra.

El quinto concepto clave del marco conceptual de este *Programa* es el de *regulación*. La formación gramatical en la escuela media ha tendido a desarrollar los aspectos regulativos del lenguaje, pasando por alto el par teórico-metodológico en el que se inscribe: aquel que distingue lo regulativo de lo constitutivo en el lenguaje. De acuerdo con la naturaleza del polo sobre el que se organice el trabajo, resultan puntos de vista diversos sobre los conceptos de “gramática de una lengua” y los modos derivados para su enseñanza (Area, Pérez & Rogieri, 1999).

Llegados a este punto, en términos de políticas del lenguaje, las reglas *regulativas* son aquellas que orientan la conducta de los usuarios para un desempeño más adecuado, correcto o eficaz. Corresponden al “deber ser” en tanto pautan comportamientos en términos de criterios sociales o socioeducativos, histórico-políticos, estéticos, geográficos. Lo regulativo –que se identifica con lo correcto en las gramáticas normativas-, por tanto, pertenece a una institución externa, ya que se constituye a través de una serie de postulados. En contraste, las reglas *constitutivas* -el segundo polo del par- regulan intrínsecamente el funcionamiento de un sistema: las categorías, las funciones y las relaciones; corresponden al “ser” en tanto lo constitutivo pertenece a la gramática misma; su violación es descrita por los gramáticos y no producida por los hablantes, que no pueden violar reglas que pertenecen a la naturaleza misma del lenguaje.

Con estos lineamientos, abordar la organización de la frase supone una primera entrada según la cual -si se considera que ella expresa una predicación- la presencia de argumentos,

la omisión, la presuposición y el orden en que los argumentos ocurren provocan efectos de sentido explicitables con la intervención docente sobre el orden de la redacción. En este orden, la intervención se centra en la estructura informativa y los efectos posibles (lo constitutivo en el orden oracional). Una segunda entrada, en el orden de la escritura, interviene sobre la inscripción de la relación entre el léxico y la sintaxis en el género discursivo particular de que se trate. Un concepto de *sintaxis genérica* donde la mediación del género propone la organización de los enunciados y los modos de distribución y grados de prominencia de los argumentos a partir de la figuración constitutiva (cuyas variables intervinientes son, para la escritura académica por ejemplo, la orientación, el tipo de dialogismo planteado con colegas, escritos previos propios y ajenos, teorías en discusión en el mismo paradigma, paradigmas en pugna, temas, tópicos y problemas en el sistema de creencias (Pérez & Rogieri, 2012)).

Resta poner en relieve tres conceptos clave del marco conceptual estrechamente vinculados: *sujeto cultural*, *decir institucional* y *retórica/s de la institución*.

En toda palabra producida se instauran sujetos de lenguaje y de cultura. En el primer caso, el lenguaje les suministra a los hablantes un mismo sistema de referencias personales del que cada uno se apropia por el acto de decir. En cada ocasión y empleo, no bien es asumido por su enunciador, ese sistema de referencias se vuelve único y singular. Es decir, las formas lingüísticas disponibles son las mismas para todos los hablantes y los contextos, pero la subjetividad individual es única, y busca emerger como tal cada vez, forzando las selecciones y combinaciones permitidas por su lengua para mostrar ese decir singular que la exprese. No obstante, como esa subjetividad se ha constituido como resultado de un

proceso de individuación para el que han sido necesarias la confrontación y coexistencia con otros, el sujeto resultante pertenece tanto al orden de lo individual como al orden de lo social; es un *sujeto cultural* cuya palabra, en consecuencia, es propia y ajena (Cros, 1997). Es palabra que expresa por primera vez al sujeto y palabra expresada ya por otros cuando se la pronuncia. En síntesis, cuando un sujeto habla, en su *decir* se instancia el *sujeto de lenguaje*, y en *lo dicho*, el *sujeto cultural*.

Ahora bien, en lo dicho, se escucha a la vez un ya dicho desde siempre: los pactos deben ser observados. Desde el anonimato de la firma, sin atribución de propiedad, la orden institucional obliga a sus agentes a aceptar como dicha desde siempre (Area, Dellepiane, Pérez & Rogieri, 1990). Se trata de un enunciado rector que organiza los lugares de los componentes intelectivos y afectivos de esa subjetividad individual y social que constituye el sujeto cultural. Esa orden institucional figura como correlato lo aceptable/lo rechazable (la Ley), lo posible/lo imposible, lo pensable/lo impensable, lo creíble/lo increíble, aquello por lo que se vive y lo que se muere. Instituido por el lenguaje, el mercado discursivo –en el que la circulación de la palabra está vigilada– pone en juego espacios estructurados con agentes propios. En ellos la energía se agita para diseñar objetos e instituciones: las ideas se plantean en oposición, las prácticas se heredan de otras prácticas y conducen a la legitimación de aquella palabra que confiere un estatuto de reconocimiento a los agentes que operan en esa institución. Podemos afirmar que toda institución es lenguaje, se funda en el lenguaje y funda lo real para la institución. Podemos decir entonces que toda sociedad existe por la institución del mundo como *su* mundo o de su mundo como *el* mundo.

UNA POLÍTICA PARA EL LENGUAJE: PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ALFABETIZACIÓN Y ESCRITURA ACADÉMICA (FHya-UNR)

El *Programa* está destinado a los estudiantes de las carreras de Antropología, Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras, Música y Portugués de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Está organizado en dos ciclos de formación académica. El primero se orienta a lo que denominamos alfabetización académica y el segundo a la escritura académica.

En las cátedras correspondientes a los primeros años de las carreras universitarias se hace evidente que la escritura emerge como un obstáculo en el recorrido de aprendizaje. El alumno ingresante se enfrenta a un trabajo intelectual al que, por lo general, no está habituado, tal como la lectura de textos completos sobre los que realizar operaciones de selección, el encuentro con unidades de publicación que suponen tanto un conocimiento de la terminología y de la retórica genérica específicas al discurso del saber implicado como de la correspondiente presentación escrita de trabajos. En esta dirección, en la iniciación al trabajo académico, se evidencia en un grupo representativo de alumnos un conocimiento restringido de las convenciones en el dominio escrito como dificultades en la organización de la estructura de frase y, en particular, en la comprensión de consignas de trabajo. En este marco es en el que se propone el Primer Ciclo, articulado sobre las dificultades recurrentes detectadas, con el objeto de que cada participante objetive sus dificultades y opere con el conocimiento de herramientas para resolverlas, a partir de una intervención lingüística específica. Esto es, régimen verbal, morfología derivacional nominal, régimen de los deverbales, régimen de complementos, información gramatical saturada en los morfemas

flexivos, saturación sintáctica y léxica de argumentos, estructuras argumentales y saturación sintáctica, concordancia sintáctica y semántica, entre otros.

En la organización del trabajo se parte de la distinción, en el ámbito de la escritura, de tres órdenes: oración, enunciado y género discursivo. En el primero, el interés se centra sobre la estructura sintáctica a partir de la conceptualización de los principios reguladores de la relación lógico/semántica predicado-argumento, para establecer, a partir de esta, las estructuras determinadas por las clases de palabras en nuestra lengua. Es en esta relación en la que es habitual encontrar uno de los mayores obstáculos para la comprensión de consignas y redacción de escritos de trabajo y evaluación (tanto en la resolución de consignas, explicitación de un tema, como en la presentación de argumentos a favor o en contra de ciertos enunciados en la escritura propia o ajena).

En el orden del enunciado -como palabra situada en la contextura espacio-temporal con atribución de propiedad y socialmente orientada- los déficits recurrentes se agrupan en torno de las relaciones temporales, las relaciones lógicas, las presuposiciones, sobreentendidos y evaluaciones que la selección de términos, conectores y modalidades evidencian. Así, el trabajo se organiza sobre cómo se manifiestan en la selección léxica, el orden de palabras y las estructuras dichas tópicos.

En el orden genérico, como primer curso, se propone la iniciación en la significación, la organización retórica y la operatoria intelectual requeridas por la terminología del discurso académico. Así, explicitación y objetivación del dominio genérico (y no la distinción fondo-forma) es el horizonte último y primero sobre el que se diseñan los órdenes de oración y enunciado, en tanto organización sintáctica y organización del enunciado estarían

doblemente determinadas por la opción genérica y la dimensión argumentativa del lenguaje.

El Segundo Ciclo supone una organización del marco conceptual sobre la base de:

1. el análisis crítico de las implicancias en la comprensión y producción de textos académicos de la formación de base de los estudiantes en torno de la distinción fondo-forma, concepción instrumental de la palabra, homologación género-tipo textual, sinonimia de las opciones paradigmáticas sostenidas en la distinción denotación-connotación, y
2. la construcción de los conceptos organizadores del diseño de los materiales de intervención lingüística a partir de:
 - a. la distinción significado/sentido,
 - b. oración/enunciado,
 - c. reconocimiento/compreensión,
 - d. sujeto lingüístico/sujeto cultural,
 - e. la performatividad, como efecto inherente y constitutivo de la enunciación,
 - f. la verosimilitud genérica, como el efecto de la circulación social de la palabra,
 - g. la sinécdoque, como la única operación posible que el sujeto hablante puede realizar con el lenguaje para re-presentar verbalmente el mundo,
 - h. la distinción entre la argumentación como formato textual y la dimensión argumentativa del lenguaje,

i. la distinción de dos acepciones para el término *problema*:

i.1. *campo de aplicación* de formas de resolución ya trabajadas en el nivel conceptual;

i.2. *campo de situación* que provoca interrogantes cuya formulación y resolución no están dados de antemano.

Como hemos señalado, el eje articulador del *Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica* se constituye en torno de la lógica epistemología/metodología/teoría en el orden en el que el objeto de estudio se inscriba y de los modos de planteo de estrategias para la creación de conocimiento nuevo como producto de escritura. Es decir, el objeto último de este *Programa* consiste en la explicitación de estrategias de decisión adscriptas a distintas instancias de diseño y de escritura en la indagación sobre los campos de conocimiento implicados en las Carreras y los Centros de Estudios de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

REFERENCIAS

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Bs. As.:

SXXI.

Area, L., Dellepiane, A., Pérez, L. y P. Rogieri. (1990). Retórica y decir institucional. La oratoria ciceroniana. En *Revista de Letras* N°2. FHyA. UNR.

Area, L., L. Pérez y P. Rogieri (comps.). (1996). *Fin de un siglo: las fronteras de la cultura*, Rosario: Homo Sapiens ediciones.

- Area, L., L. Pérez y P. Rogieri. (1999). ¿Un territorio, una nación, una lengua? *Revista de Letras* N° 7. FHyA, UNR.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la Creación verbal*. México: S XXI.
- Bajtin, M. y V. Voloshinov. (1998). *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud*. Bs. As.: Almagesto.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*, Bs. As.: Ediciones Manantial.
- Cros, E. (1997). *El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis*. Bs. As.: Corregidor.
- Danto, A. (1989). *Historia y narración*, Barcelona: Paidós.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Díaz, E. (ed.). (2000). *Metodología de las ciencias sociales*. Bs. As.: Biblos.
- Díaz, E. (ed.). (1994). *La producción de los conceptos científicos*. Bs. As.: Biblos.
- Díaz, E. (ed.). (2004). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la Modernidad*, Bs. As.: Biblos, 2004.
- Guba, E. y Y. Lincoln. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Peirce, Ch. S. (1986). *Deducción, Inducción e Hipótesis*. Madrid: Aguilar.
- Peirce, Ch. S. (1988). La fijación de la creencia. En *El hombre, un signo*, Barcelona: Crítica.
- Pérez, L. (2008). Verdad y creencia en Richard Rorty. En *Revista del Doctorado FHyA-UNR*.

- Pérez, L. y P. Rogieri (dirs.). (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: fhumyarediciones.
- Pérez, L. y P. Rogieri. (2002). La argumentación en el diseño curricular de la enseñanza de la lengua o cómo resistir a la dimensión argumentativa del lenguaje. Publicación electrónica *Actas Congreso Internacional "La argumentación. Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía"*. UBA.
- Rogieri, P. (2003). Realidad, Verdad e Interpretación. La concepción de lenguaje en D. Davidson y R. Rorty. (Acerca del relativismo conceptual). En *Argumentos*, Revista del Doctorado, Escuela de Posgrado, FHyA, UNR.
- Salabert, P. (1995). *Figuras del viaje. Tiempo, arte e identidad*. Rosario: Homo Sapiens/UNR.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Bs. As.: Eudeba.
- Samaja, J. (1995). *¡La bolsa o la especie! (Para volver a pensar el puesto de la abducción en el sistema de inferencias)*. Bs. As.: Mimeo.
- Samaja, J. (2000). Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica. En Díaz, Esther (ed.), *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Bs. As.: Biblos.
- Todorov, T. (1992). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Todorov, T. (1991). *Teorías del Símbolo*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Zižek, S. (Comp.). (2008). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Bs. As.: FCE.