

Universidad Nacional del Litoral
Secretaría Académica
Dirección de Articulación, Ingreso y Permanencia
Año 2014



Pensar la lectura y la escritura

Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica

Adriana Falchini
Cadina Palachi
(coordinadoras)

Falchini, Adriana: Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica / Adriana Falchini y Cadina Palachi; coordinado por Adriana Falchini y Cadina Palachi - 1a ed - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2012. 144 pp; 25x17 cm (Cátedra)

ISBN 978-987-657-724-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza Superior. I. Palachi, Cadina
II. Falchini, Adriana, coord. III. Palachi, Cadina, coord.

CDD 407.11

Unidad 1. Los textos como acciones de lenguaje

Adriana Falchini

1. El contexto sociosubjetivo

El objetivo de este apartado es construir una primera perspectiva de observación para considerar los textos propios y ajenos. Una perspectiva que permita comprender que la actividad humana es una actividad de lenguaje, que se organiza en discursos y produce textos que mediatizan las actividades sociales.

En primer lugar, atenderemos a que cada texto es una *acción de lenguaje*. Por lo tanto no hay texto sin contexto de producción. Hay muchísimos factores que influyen en la organización de un texto, destacaremos aquellos que influyen en mayor medida en la *toma de decisiones* que un autor realiza al planificar, escribir y revisar un texto. Se trata de factores simultáneos que son de carácter físico, social y subjetivo.

El contexto físico o situacional refiere a la situación espacio-temporal: lugar de producción, de publicación, de circulación del texto producido; la época y la fecha; el autor que produce el texto y el lector que lo percibe concretamente.

El contexto sociosubjetivo implica atender a cuatro cuestiones principales:

- el lugar social (formación social, institución, modo de interacción),
- la posición social del productor (que le confiere el estatuto de enunciador),
- la posición social del receptor, y
- la finalidad de la interacción (¿cuál es, desde el punto de vista del enunciador el efecto —o los efectos— que el texto es capaz de producir en el destinatario?).

“Poner en palabras” ideas y pensamientos, entonces, no resulta sólo un problema lingüístico sino que involucra dimensiones psicológicas y sociodiscursivas. No se trata sólo de pensar qué decir sino cómo decirlo en función del destinatario y la situación de comunicación.

Las primeras decisiones de los autores se orientan a construir contexto en el propio texto: las *operaciones de contextualización*. Por eso, resulta tan difícil el principio de cualquier texto. Iniciar el texto es iniciar la conversación con el lector y empezar a construir “el espacio mental colectivo” (tal como lo define Bronckart).

Los textos tienen las *marcas del contexto* y cada autor producirá, a su vez, las *operaciones de contextualización* necesarias para que el escrito se encuadre en la situación que él se ha representado. El autor tiene en cuenta durante todo el proceso de escritura, el contexto y, a su vez, lo construye en el propio texto. Pero, no es tan sencillo reponer esas marcas de contextualización para los lectores. En muchas oportunidades, esas marcas no son tan explícitas y en esos casos los lectores deben realizar un esfuerzo por reponer información supuesta o implícita. Y, además, en el estudio nos enfrentamos, muchas veces, con textos que no fueron escritos para estudiantes sino para otros destinatarios. En esos casos, en la tarea de la lectura se producen “vacíos” o “lapsus” que son necesarios de completar a través de preguntas a los profesores, de otras lecturas, de indagaciones respecto del contexto histórico y cultural. En general, los mismos textos nos dirigen hacia otros. Si no los hemos leído ni tenemos referencias es necesario reponer ese recorrido.

Observemos de qué modo son visibles esas operaciones en el prefacio de *La Física, aventura del pensamiento* de Albert Einstein y Leopold Infeld:

Antes de empezar la lectura, espera usted, con derecho, que se le conteste a preguntas muy sencillas: ¿con qué propósito ha sido escrito este libro?; ¿quién es el lector imaginario para el cual se escribió?

Es difícil empezar contestando a estas preguntas de modo claro y convincente. Esto sería mucho más fácil, aunque superfluo, al final del libro. Nos resulta más sencillo decir lo que este libro no pretende ser. No hemos escrito un texto de física. Aquí no se encontrará un curso elemental de hechos y teorías físicas. Nuestra intención fue, más bien, describir a grandes rasgos las tentativas de la mente humana para encontrar una conexión entre el mundo de las ideas y el mundo de los fenómenos. (2004:5)

En este caso se explicita claramente un pacto de lectura o, en otras palabras, un *contrato comunicativo* que organiza la escritura pero también la lectura.

Mientras escribíamos este libro hemos tenido largas discusiones sobre las características de nuestro lector ideal y nos hemos preocupado bastante de él. Lo imaginábamos falto de todo conocimiento concreto de física y matemáticas, pero lleno de un gran número de virtudes. Lo encontrábamos interesado en las ideas físicas y filosóficas y nos veíamos forzados a admirar la paciencia con que lucharía para entender los pasajes de menor interés y de mayor dificultad. Se daría cuenta de que para comprender cualquier página tendría que haber leído cuidadosamente todas las anteriores. Sabría que un libro científico, aunque popular, no debe leerse como una novela. (Ibíd.)

Los autores y los lectores se construyen en el texto como *sujetos discursivos* que empiezan a dialogar en la virtualidad del texto. El autor planifica una forma en el escrito que intenta ser una guía para la producción de significado y que le debe permitir al lector “escribir” su propio texto. El texto se actualiza en la operación de la lectura y, también, se re contextualiza en una nueva situación comunicativa.

Este diálogo se organiza de una forma determinada, en el ejemplo citado se dice que un libro científico no debe leerse como una novela. La actividad de pensar, investigar, estudiar genera un modo de escribir particular: *una escritura de ideas y conceptos* que adopta distintos *estilos* según las disciplinas y según la interacción comunicativa (congresos, clase, exposiciones orales, libros, revistas científicas, periódicos, suplementos de divulgación científica, entre muchos otros casos). Por lo tanto, la posibilidad de entrar en el “pacto de lectura” propuesto por Einstein e Infeld tiene que ver, también, con la experiencia que el lector tenga de este tipo de textos.

2. Los textos como ejemplares de un género

Una función determinada (científica, periodística, cotidiana, académica, religiosa, entre otras) y unas condiciones determinadas específicas para cada esfera de la comunicación discursiva generan determinados géneros de textos, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados relativamente estables. El conjunto de géneros elaborados por las generaciones precedentes y las formas que las formaciones sociales contemporáneas utilizan, transforman o reelaboran forman un *intertexto*.

Los géneros son instrumentos construidos sociohistóricamente en función de mediatizar y organizar las distintas actividades humanas. Por eso, la apropiación de los géneros constituye un mecanismo fundamental de socialización y de inserción práctica en esas actividades. El modo en que cada persona se representa la situación de acción influye la elección de uno u otro. Pero, no elegimos sobre la base de la intertextualidad propiamente dicha sino sobre la base del propio conocimiento efectivo de los géneros y de sus condiciones de utilización.

En el caso que nos ocupa, la escritura vinculada a la actividad de estudio, resulta necesario revisar si cuando leemos o escribimos prestamos atención al estilo genérico de las producciones escritas. Sucede muchas veces que al decir “tengo que escribir o leer *un texto*” se piensa en que todos los textos son iguales. Y se atiende, así, sólo a las cuestiones lingüísticas o textuales.

Sucede lo mismo cuando decimos, por ejemplo, “textos narrativos” o “textos descriptivos” sin atender a la dimensión discursiva. La narración y la descripción no funcionan igual en un informe, en un cuento o en una publicidad.

Reponer la dimensión discursiva en la observación de textos propios y ajenos implica considerar que un texto es un ejemplar de un género. Pensar en el contexto de un texto es, sin duda, tener en cuenta las formaciones sociodiscursivas ya construidas previamente por generaciones anteriores como producto de la acción cultural de los grupos

y comunidades. La manera en que resuelve este problema cada escritor tendrá que ver con su conocimiento y experiencia social, es decir ¿cuántos textos ha leído?, ¿cómo los ha leído?, ¿qué tipos de textos ha frecuentado? y, también, cuántos ha escrito y cómo lo ha hecho. Y, como hemos referido en la introducción, también dependerá de cuánto ha podido reflexionar y sistematizar acerca de lo que ha escrito y leído.

Por esa razón, insistiremos en todo el libro acerca de la necesidad de construir hábitos de lector curioso, interesado y autónomo. Los estudiantes (vs. alumnos) no leen sólo los materiales textuales que indican los profesores sino que participan de otras experiencias sociales de lectura y, a veces, de escritura. Por ejemplo, tienen seleccionados en su computadora (en favoritos o carpetas) sitios, revistas electrónicas, foros, links (o vínculos) o están suscriptos a periódicos, instituciones, centros de investigación, de archivos de los que reciben noticias e informaciones. De ese modo, se participa de una manera más activa en la “conversación disciplinar” que está distribuida en una gran variedad de textos y de publicaciones.

En esta experiencia de lector se forma un *saber práctico y experiencial* que influye favorablemente en la actividad de estudio más formalizada. En el artículo escrito por Anabella Cislighi se puede encontrar, a modo de ejemplo, recorridos posibles para dinamizar el saber acerca de las disciplinas proyectuales. Tomando esta referencia, cada estudiante —en el marco de la disciplina que ha elegido— puede indagar en la web y empezar a construir su “biblioteca virtual”.

En este proceso se adquieren conocimientos indispensables en la actividad de la lectura y la escritura. Estos conocimientos se activan, justamente, para organizar la comunicación entre autores y lectores. Y, resultan imprescindibles para poder empezar a escribir un texto “en contexto”. El comienzo de un texto —dice Noé Jitrik— implica *un deseo de organización* de un conjunto de informaciones muy diversas y desordenadas. Ese desorden empieza a tomar alguna forma en lo que podemos llamar un *esfuerzo de contextualización*. Este autor explica el proceso de la siguiente manera:

En suma, la aparición del deseo de organización ya es el comienzo si no de la escritura al menos de su proceso, y aquello a que finalmente da lugar es lo que llamamos “texto” o lo que va a ser texto que, como se dijo, tendrá o intentará tener una forma peculiar, que le sea privativa pero también objetivable y reconocible; por eso, si bien cuando se quiere escribir se quiere que lo que se escriba sea propio, es decir algo que resulte de *un* proceso, la forma de lo que resulte estará vinculada con formas preexistentes. Cuando alguien dice “quiero escribir” y añade un complemento de objeto a ese verbo por lo general piensa, sin duda por fuertes razones culturales, en determinadas estructuras, un poema, o una novela, por más que sea concebible y factible un deseo de escritura en general. Cuando Vallejo¹ aparenta confesar: “Quiero escribir, pero me sale espuma,/quiero decir muchísimo y me atollo/...quiero escribir, pero me siento puma:/quiero laurearme, pero me encebollo” juega con esta idea, presenta la escena de la escritura como si fuera un estado puro, pero lo hace en definitiva en la estructura del soneto. (2000:99)

César Vallejo es un poeta y recurre a las formas discursivas propias de su oficio. Noé Jitrik refiere al mismo tema pero lo resuelve apelando a otro intertexto: las formas de la escritura teórica que ha aprendido —a lo largo de muchos años— en su oficio de investigador. Jitrik escribe en el contexto de otra actividad: pensar y conceptualizar acerca de la escritura. Así lo explica a los lectores —estudiosos o investigadores de la escritura— en el prólogo:

Los trabajos aquí recogidos circulan desde hace un tiempo; algunos muy pocos, ya fueron publicados, los otros fueron dados a conocer en circunstancias muy gratas, a personas realmente interesadas en una indagación semejante. Creo reconocer, aquí y allá, algunas ideas ya formuladas en esos textos, lo que de ninguna manea afecta la coherencia de este conjunto [...] Todos los trabajos reunidos aquí son sobre escritura; en otros lugares los he prolongado en relación con la "escritura poética" [...] En ese amplio conjunto, que está en este libro y más allá de él, entiendo que forman parte del mismo gesto teórico aunque poseen una dimensión analítica que está ausente en los otros. En el conjunto, pretendo poner sobre la mesa un tema que, como decía el filósofo, por conocido nos es desconocido y cuyo conocimiento puede ser, contra todo pragmatismo de la imposibilidad, intentado. (2000:11-12)

La autora de este artículo también intenta exponer un razonamiento sobre la escritura pero lo hace pensando en otros destinatarios: estudiantes ingresantes a la universidad. Se apela, en este caso, al estilo genérico de la divulgación científica. Otro contexto, otros destinatarios, otro perfil de autor, otra intencionalidad: otro género de texto. Este artículo se encuadra —en líneas generales— en el estilo propio de la divulgación científica. En un tipo de divulgación científica —hay muchos— característico de los intercambios académicos más formalizados, en este caso: el aula universitaria.

Vallejo, Jitrik, Falchini refieren al mismo tema pero lo contextualizan de manera diferente y esa contextualización tiene consecuencias en el modo en el que se escribe y, por supuesto, en el modo en que se lee. Como se puede observar, en este texto hay varias voces porque, justamente, las actividades de teorizar, pensar, exponer, divulgar se hacen en relación con lo que se ha dicho o pensado antes. Siempre sucede así en los intercambios comunicativos pero en el caso de los contextos académicos ese diálogo se hace visible para que el lector pueda observar cómo y con quiénes se construyó el razonamiento que se presenta. Y, además, pueda continuarlo. De eso, se trata.

Por esa razón, se consignan datos completos de las fuentes utilizadas y se realizan observaciones al lector. Esa polifonía e intertextualidad organizada por la autora en este artículo les permite reconocer a los lectores directos (estudiantes) e indirectos (profesores e investigadores interesados por el tema) la perspectiva desde la que se aborda el tema de la escritura. Hay muchos modos de entender la escritura y de abordarla didácticamente, la que aquí se elige es la propuesta por una línea teórica: el interaccionismo

sociodiscursivo. Este marco resulta pertinente para pensar la escritura no sólo como un trabajo lingüístico e integrar, así, dimensiones psicológicas y sociológicas.

Los autores toman distintas decisiones teniendo en cuenta el contexto sociosubjetivo y el contenido temático, entre otras variables. Además, actualmente existen muchos casos de mixtura y reelaboración de géneros. Se puede realizar una tipificación de características de algunos géneros más estables pero sin la pretensión de establecer una normativa rígida que se aleje de la realidad dinámica de los escritos en sus distintos contextos de producción. Esta cuestión es retomada por Analía Gerbaudo, quien advierte sobre los riesgos de las clasificaciones esquemáticas.

Los géneros de textos que organizan y comunican el estudio de las disciplinas son muchos y diversos. En primer lugar, plantaremos algunas cuestiones que tienen en común y, en segundo lugar, realizaremos algunas especificaciones.

Volveremos a la observación realizada por Einstein e Infeld: “un libro científico, aunque popular, no debe leerse como una novela”. Esta distinción resulta fundamental para comprender la materialidad de los textos provenientes del discurso teórico que sustenta cada disciplina. Como ya hemos hecho referencia en la introducción, un texto producido por un investigador, un profesor, un estudiante es visto como una posibilidad de razonar acerca de los objetos y problemas de un campo del conocimiento. Esta cuestión es común pero se diferencian en la intencionalidad, en grados de originalidad, en los destinatarios y, lógicamente, en la forma de la exposición.

Los textos que se generan en los ámbitos de investigación, por ejemplo el de Jitrik; en los ámbitos de enseñanza, por ejemplo el de Analía Gerbaudo o el de Cadina Palachi; en las aulas (textos producidos por los estudiantes y profesores); en revistas o periódicos especializados, como revistas *Conciencia* y *Todavía* o el periódico *El Paraninfo*; en la divulgación periodística de temas científicos, como revista *Ñ* de *Clarín* o suplemento *Futuro* del *Página/12*; en congresos, paneles, simposios como conferencias, ponencias, abstract, charlas, debates, *tienen algunas cuestiones comunes*.

Todos ellos contextualizan y recontextualizan discursos teóricos y disciplinares. En ese proceso de escribir y reescribir se inscriben en lo que Bronckart denomina el *orden del exponer*. Este autor distingue dos tipos de actividades verbales (tipos de discurso) de los seres humanos: el *orden del exponer* y el *orden del contar*. Estas actividades promueven formas de organización lingüística a partir de las cuales se componen los géneros textuales y asumen, según los contextos, múltiples variantes. Estos dos tipos de discurso organizan el pensamiento y la experiencia humana de maneras muy distintas. El lenguaje es la forma más poderosa para organizar la experiencia y, en términos de Bruner, para constituir “realidades”. Una modalidad de pensamiento es, también, una manea de construir “mundos posibles”.

El *orden del contar* nos resulta más familiar porque desde pequeños estamos familiarizados con producir y escuchar relatos y, además, porque en la vida cotidiana apelamos, muchas veces, a la narrativización con el sentido de contar o, también, como

modo de explicar. La oralidad depende, también, de la narrativa para poder graficar ideas y construir contexto compartido. Paul Ricoeur (cf. Bruner, 2004:25) sostiene que la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes.

Estas dos formas de la experiencia y del pensamiento son las más importantes en la actividad humana y, según los contextos, se actualiza una u otra. También se combinan y se mezclan. Entender la forma de los textos desde esta perspectiva resulta fundamental para comprender cómo construimos los textos. Se dice que, en muchas oportunidades, los estudiantes “*cuentan el texto* más que exponerlo” o que “*escriben como hablan*”. Y con esos datos de la realidad se dice “*los estudiantes no escriben o no leen bien*”. En este libro, no lo consideramos así sino que nos interesa analizar ¿por qué se escribe y se lee así? Si las formas de escribir y de leer tienen que ver con las experiencias y los modos de construir la realidad será necesario, entonces, comprender qué tipo de experiencia y razonamiento supone la actividad de estudio y de investigación.

No se trata de incorporar externamente información sobre otro tipo de textos (académicos o científicos) sino de entender que es necesario tener en cuenta la relación entre una forma de pensar/una forma de escribir/una forma de leer.

El *orden del exponer* supone una forma de razonamiento que Bruner, en referencia a una modalidad de pensamiento, denominó *lógico-científico*. Esta modalidad se caracteriza por su intención explicativa y por la utilización de operaciones de conceptualización y de categorización. Los hechos y contextos particulares son estudiados, analizados e interpretados en función de proposiciones generales que continúan, refutan o amplían otras. Las palabras se seleccionan y combinan con el objeto de asegurar una referencia clara y definida, por esta razón se explica de diferentes maneras la acepción de un término y las implicancias de los mismos en un razonamiento acerca de un objeto de estudio. Estas operaciones son muy reconocibles en los textos que producen los investigadores y pensadores (ver Foucault, Kant, Hobsbawn²).

El discurso teórico es susceptible de múltiples reescrituras y, de acuerdo con los contextos de producción, se inserta en distintos géneros de textos y asume diferentes formas textuales y lingüísticas. En todos los casos, los autores asumen una intención explicativa pero el modo de organizar esa explicación varía considerablemente según los contextos, las expectativas de los destinatarios y los “pactos de lectura” implícitos en los textos. Observemos los ejemplos que presenta Sara Gallardo en el texto “Galileo y Fontenelle, precursores en la divulgación de la ciencia” publicado en la revista *Conciencia* (UNL).³ A grandes rasgos podemos señalar algunos circuitos principales:

- La producción científica tiene su ámbito en las universidades y en centros de investigación. Los equipos de investigadores realizan sus comunicaciones a través de diferentes formatos: publicaciones, presentaciones en congresos, conferencias. Los investigadores son los autores del material y se dirigen a otros investigadores. Los

autores y lectores comparten el mismo ámbito de trabajo del mismo modo que los marcos referenciales de las disciplinas.

La intencionalidad de los autores es no sólo presentar resultados de sus investigaciones sino el razonamiento que le ha permitido llegar a ellos. Algunos ejemplos de géneros utilizados: ponencias, ensayos académicos, tesis, artículos científicos, entre otros.

- La divulgación científica es una actividad importante que se realiza de diferentes formas: libros, revistas especializadas o periodismo científico. Los autores pueden ser investigadores, profesores o periodistas especializados. El público lector se amplía respecto de los anteriores y no necesariamente comparten el ámbito de trabajo y el mismo conocimiento respecto de los temas disciplinares.

El estilo genérico varía según el contexto pero, en general, se adopta la estructura de un artículo expositivo y/o argumentativo menos estructurado que el artículo científico (que tiene en cuenta la metodología de investigación propia del campo). Podemos distinguir diversos tipos de divulgación según los destinatarios: otros investigadores, público interesado en el tema, lectores con escaso conocimiento acerca de los temas que se tratan. En cada caso, varían las formas y los lugares de publicación. Ver las diferencias de la actividad de divulgación en la revista *Conciencia*, en el periódico *El Parainfo*, suplemento *Futuro 12*, en la revista *Todavía* y en el libro de Einstein y Infeld.

- La enseñanza de la disciplina también supone producción de materiales: revistas especializadas, libros, producción de materiales pedagógicos, artículos periodísticos. También es una forma de divulgación y adquiere distintas formas según los destinatarios: profesores o estudiantes. Ver, a modo de ejemplo, las distintas modalidades de explicación que los autores de este libro han construido.

- La actividad del aula se organiza a través de diferentes géneros de textos: informes, ensayos, trabajos monográficos, reseñas, tesis, artículos. Los autores y lectores comparten los objetos de estudio pero se diferencian en la experiencia de lectura y en el conocimiento acerca de los mismos. La observación de los textos propios y los de los compañeros va a resultar fundamental para pensar temas y problemas de los escritos producidos en las aulas.

A partir del reconocimiento de diferentes circuitos y modos de circulación de los textos podemos esbozar una diferenciación general con el fin de ordenar nuestra conversación. Retomaremos acuerdos realizados en la edición anterior del libro de *Lectura y Escritura de Textos Académicos* (Manni y otros, 2010) del Programa de Ingreso. En primer lugar denominaremos *textos-epistème* (en lugar de científicos) a aquellos que contribuyen al desarrollo de una disciplina o ciencia. Citamos, a continuación, un fragmento de una conversación electrónica entre Calosso, quien nos ayudó a precisar este término, y uno de los autores, Héctor Manni:

Esta palabra, *epistéme*, significa literalmente: ciencia, arte, saber, habilidad, conocimiento científico y se opone, como te dije antes, al concepto *dóxa*, que describe el saber popular y se traduce generalmente como "opinión". Si bien todos los filósofos reflexionan sobre este tema, es Platón el que más se concentra en él, en la *República*, libro IV. *Epistéme* es equiparable, en general, a *sofía*, que quiere decir saber o sabiduría.

Bien, por su parte, Foucault usa el término *epistéme* en su *Arqueología de las ciencias humanas*, que describe las transformaciones en la configuración del saber desde la época clásica hasta la moderna. El concepto de *epistéme* se refiere al haz de relaciones a través del cual las prácticas discursivas alcanzan una unidad como "figuras, ciencias y, posiblemente, sistemas epistemológicos formalizados". (2010:43)

Manni explica los motivos de la decisión de adherir a la noción de *texto–epistéme*

Vamos a hacer algunas observaciones acerca del adjetivo *científico*. En apariencia, que hace referencia a la actividad de desarrollo de la ciencia. Sin embargo, nosotros observamos que no todas las producciones de textos que circulan entre los especialistas forman parte del quehacer de una ciencia, según se tome una u otra concepción respecto de la ciencia ¿Qué es lo que hace que algo sea científico o no? Ésta es una pregunta que no podemos responder en este lugar, pero sí sabemos de los grandes debates sobre el tema. ¿Podemos decir que la Teoría Literaria es una ciencia? Entendemos que no todos estarían de acuerdo en responder afirmativamente. Del mismo modo ¿qué sucede con los textos donde se expone reflexión filosófica? [...]

Entendimos que el adjetivo *científico* nos generaba un problema de conceptualización, ya que podría dejar afuera, según la concepción de ciencia que se adopte, a muchos textos que circulan entre expertos de disciplinas que podrían no ser considerados ciencias. Preocupados por esta cuestión, nos pusimos en la tarea de "inventar" un nuevo término que sirviera de paraguas a los textos con estas características. (Ibídem)

En segundo lugar, utilizaremos la denominación *textos académicos* para referirnos a los textos que son supervisados o controlados por la comunidad disciplinar a la que pertenecen. Son textos producidos en ámbitos formalizados e institucionalizados de investigación y de enseñanza: congresos, revistas científicas, escuelas, universidades, entre otros. Al respecto, Héctor Manni explica:

Quienes comparten una misma disciplina —es decir, están relacionados por la especificidad de una disciplina como la química, las ciencias sociales, la física, la teoría literaria, etc.— conforman una comunidad discursiva y producen sus propios géneros discursivos, en el sentido de Bajtín. Si bien estas comunidades tienen sus peculiaridades que las diferencian —es fácil observar que los químicos tienen una manera de escribir sus textos diferente de como lo hacen los historiadores o los juristas— es posible encontrar una propiedad común a todas sus producciones textuales de identidad disciplinar. Textos producidos ya sea por un físico, o un cientista social, o un teórico de la

literatura, aunque se diferencien por su temática, su forma de escritura y su forma de argumentar, presentan un patrón común: la información, las ideas o el conocimiento proporcionados en tales escritos son conocimientos controlados por la propia comunidad disciplinar. Esto es, ningún conocimiento circulará entre los textos producidos en estos ámbitos si no está *legitimado y controlado* por los mecanismos propios de los expertos en la disciplina de la que se trate. En general, antes de incorporarlo al circuito de difusión, un conocimiento producido por la investigación es sometido a discusión y debate entre los miembros de la comunidad disciplinar. Son presentados en congresos, simposios, revistas especializadas, tesis que son evaluadas por expertos, etc. El conocimiento puede ser aceptado por algunos, rechazado por otros, compartido en parte o totalmente; no importa cómo se lo tome, el conocimiento tiene legitimidad porque fue sometido a evaluación en la comunidad disciplinar.

Este rasgo de control de la información proporcionada es lo que caracteriza, a nuestro modo de ver, *los textos académicos*. Según esta definición, no cualquier texto puede ser académico. Por ejemplo, muchos textos periodísticos se parecen a los textos académicos, pero si el conocimiento que proporcionan no tiene el control de la comunidad disciplinar entonces no se tratará de un texto académico, sólo será periodístico. (op. cit)

Por último, una tercera variable que consideraremos es la actividad de divulgación científica. Como ya hemos hecho referencia es un campo muy amplio y diverso. La característica principal de estos textos es la relación dispar entre los conocimientos que tiene el autor y los conocimientos que tienen los lectores. El contexto de cada texto permite observar la forma que el "pacto de lectura" adopta según la situacionalidad: textos académicos de divulgación, textos de divulgación científica periodísticos, textos periodísticos de temas de ciencia, entre muchas formas. Estas modalidades dependen de quién escribe, quién lee, quién edita y cómo circula ese texto. Es decir, depende de sus condiciones de producción.

Esta somera categorización es sólo una orientación general ya que intentar aprehender la dinámica comunicacional de la conversación que supone el discurso de una disciplina es una tarea imposible e infructuosa. Además, estaríamos desconociendo los desafíos actuales que muchos investigadores e instituciones han emprendido en función de poder desarmar la separación tradicional entre academia y sociedad. En los textos ejemplares que hemos seleccionado podemos "asomarnos" a esta discusión. Moledo parte de la premisa de que la "ciencia es comunicación" y que la comunicación hace que la ciencia se constituya como tal. El director del suplemento de ciencia *Futuro 12* no distingue entre hacer y comunicar y al respecto consigna "la ciencia es un lenguaje que uno tiene que aprender a hablar para comunicar cosas, y como todo lenguaje tiene su gramática, tiene su sintaxis, tiene su ortografía, tiene su literatura".

Desde otra perspectiva, Raúl Zaffaroni advierte acerca de los riesgos de pensar lo académico al margen de su comunicación y, en ese sentido, refiere a ciertas escrituras como dialectos incomprensibles para el resto de los seres humanos.

Atendiendo a estas cuestiones, no se trata de que los estudiantes ingresantes aprendan un *dialecto* sino que pueda reconocer en los textos que lee “el esfuerzo” por construir un razonamiento y, a la vez, construya sus propios razonamientos en la lectura y en la escritura de esas lecturas. El estudiante es, de alguna manera, un divulgador porque en múltiples ocasiones tiene que “explicar explicaciones” a otros lectores u oyentes. La tarea de *escribir lecturas* implica un trabajo de recontextualización; podemos decir un trabajo de *traducción* del texto fuente a otro género de texto. Por ejemplo, no resulta tarea sencilla *explicar a otros* el razonamiento que estructura el texto “¿Qué es la Ilustración?” de Immanuel Kant. En esa reescritura se necesita reponer el contexto, desmontar la explicación, identificar las ideas globales y la relación que entre ellas se establece. Y, luego, asumir un yo expositor que construya una nueva explicación.

También resulta difícil encontrar denominaciones aplicables a todos los casos. En esta propuesta de acercamiento a los textos de estudio e investigación podemos considerar algunas con el fin de ordenar la observación y el análisis de textos propios y ajenos. Pero sin perder de vista que lo que más nos interesa es que se comprenda por qué los textos tienen una forma determinada y por qué los escritores deciden un estilo u otro. La escritura en la actividad de estudio y de investigación es —como ya hemos dicho— una escritura epistémica: no es un medio sino que es una operación de pensamiento dirigida hacia otro interlocutor.

La descripción que Daniel Molina⁴ produce acerca de la escritura de Michel Foucault resulta ejemplificadora de la relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje:

El punto de vista original que caracteriza la indagación foucaultiana, su mirada poco habitual en el mundo del pensamiento es, sin embargo, frecuente en el universo de la literatura. Se podría decir que Foucault es el más literario de los filósofos o el más filosófico de los escritores. Muchas de sus referencias teóricas son literarias [...] El estilo de Foucault (pero el estilo no es secundario, el estilo es el hombre) es literario: desde la inclusión de micronarraciones que son esenciales para el desarrollo del argumento hasta el trabajo con la escritura (una escritura que abunda en metáforas, una escritura que apela a transformar muchas de sus frases en epigramas, casi en versos, y a sus párrafos en aforismos) hacen de Foucault un escritor, antes que un pensador.

No se trata de adoptar normativamente formas o pautas de escritura sino entender qué es lo que hace posible que un texto se convierta en *un acontecimiento comunicativo*. La escritura no es un objeto dado de antemano ni un aprendizaje de “una vez y para siempre”, tal como refiere Bronckart:

La apropiación de las estructuras discursivas es un proceso difícil y largo que se prolonga mucho a través del cual el humano aprende a reconfigurar las acciones, es decir a dar un estatus a las intenciones y a las razones de los demás. Y, al tiempo, a comprenderse a sí mismo, es decir a comprender el rol que él mismo desempeña en las acciones en las que participa. (1997:73)

Nota

1. César Vallejo es un poeta peruano (Santiago de Chuco, 1892 – París, 1938) y el fragmento pertenece a "Intensidad y altura" en *Poemas Humanos*.
2. En el desarrollo del libro aludiremos a textos ejemplares seleccionados para ejemplificar nociones teóricas y para organizar las actividades de observación. Se indicarán los sitios web donde están publicados en función de su disponibilidad. En este caso, los textos a los que nos referi-

mos están disponibles en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-159531-2010-12-30.html>>; <<http://lahistoriadeldia.wordpress.com/2009/07/29/eric-hobsbawm-historia-del-siglo-xx->>
3. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/1885>>.
4. Disponible en <<http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/1999/04/25/e-00401d.htm>>.

Bibliografía

Bronckart, J.P. (1997): "Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso". En *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (ed. por Wertsch, James; Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
— (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
— (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bruner, J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
— (2004): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
Einstein, A. e Infeld, L. (2004): *La Física, aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Losada.
Jitrik, N. (2000): *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
Manni, H. (ed.) (2010): *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Santa Fe: UNL.