

# FUNCIONES DE LA ESCRITURA EN EL CAPÍTULO DE TESIS Y EN LA DEFENSA ORAL DE LA TESIS

*Elvira Narvaja de Arnoux*

Instituto de Lingüística  
Universidad de Buenos Aires

Referirnos a “funciones de la escritura” en plural implica inscribirnos en un espacio de reflexión, que en algunos ámbitos académicos se designa como Letrismo (Jaffré, 2004; del Rosal, en este volumen), en el cual la escritura, considerada una herramienta semiótica fundamental para el desarrollo intelectual, es abordada en sus vínculos con las diversas prácticas sociales, históricamente constituidas, en las que interviene, en sus relaciones con la oralidad y con sistemas semióticos no verbales, en su circulación entre sujetos con competencias y propósitos variados. En relación con las carreras universitarias se tiende, en la actualidad, a preferir letrismo académico en lugar de alfabetización académica en la medida en que este último sintagma, debido al peso “significativo” de su núcleo, parece asignar cierta autonomía a lo escrito y demasiada importancia a los aspectos retóricos<sup>(1)</sup>. Pero tanto alfabetización académica como letrismo académico dan cuenta de la necesidad de intervenir, atendiendo a la compleja incidencia de la escritura en la producción de conocimientos, en niveles altos del sistema educativo, y en el caso que nos ocupa, en el nivel de posgrado.

Los ejemplos con los que voy a ilustrar algunos de los tramos de la exposición provienen de la Maestría en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires y de la etapa final de los seminarios de tesis, es decir del momento en que los alumnos redactan los capítulos de la tesis y de aquel en que preparan su defensa<sup>(2)</sup>. Debo aclarar que los alumnos que la cursan no presentan problemas de escritura, vienen en general de

---

(1) Las investigaciones en alfabetización académica abarcan también, ampliamente, en muchas de sus definiciones actuales “el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2001).

(2) Los ejemplos provienen de trabajos de los estudiantes que asistieron al taller de escritura en la etapa 2005-2006, con quienes los intercambios realizados fueron notablemente enriquecedores y gracias a los cuales la dinámica de taller alcanzó su cometido. Para ilustrar he seleccionado los fragmentos que me han resultado más apropiados para cada caso pero las reflexiones que presento surgen del trabajo con la totalidad de los materiales.

carreras humanísticas y tienen un entrenamiento escrito importante ya que han sido estimulados, a lo largo de los estudios, a presentar monografías o informes que pueden derivar en ponencias o artículos. Sin embargo, la tesis, en la medida en que es un texto más exigente que obliga al estudiante a ubicarse en la posición del que va a producir conocimientos nuevos que deberá desplegar en un escrito extenso, exige acciones pedagógicas y entrenamientos específicos (Arnoux y otros, 2004). La evaluación de las actividades propuestas y de los resultados obtenidos con este grupo ayudan a la planificación de los talleres que realizamos con otras poblaciones ya que nos muestran los puntos donde debemos acentuar las intervenciones y nos permite entrever la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) o de desarrollo potencial al que los estudiantes pueden acceder con una orientación sistemática del coordinador y la colaboración de los pares.

En esta exposición haré primero una presentación acerca de las actividades de los seminarios y talleres de tesis, luego me detendré en aspectos de la redacción del capítulo de tesis que orientan la intervención pedagógica y, finalmente, haré una breve referencia a problemas en relación con la defensa de tesis.

## Seminarios y talleres de tesis

Los seminarios de tesis y los talleres de escritura<sup>(3)</sup> hacen presente al tesista la comunidad discursiva en la que va a ingresar, le *da cuerpo* y fomenta los vínculos cooperativos que sostendrán muchas de sus futuras prácticas científicas: los que participan deben, entonces, comprometerse a leer generosa y críticamente los textos que se van presentando como participantes en un proceso de iniciación comunitaria. Los coordinadores, directores y expertos convocados deben asumir el rol de orientar y controlar ese ingreso para que sea lo más exitoso posible (Arnoux, 2006). Seminarios y talleres constituyen, entonces, mediaciones formativas centradas en la enseñanza/aprendizaje de la textualidad (Bronckart, 2004).

El tesista dialoga, a partir de ejercicios escritos y trabajos en curso, con interlocutores universitarios con distintas competencias y jerarquías: sus pares, especialistas en el campo del conocimiento en el que se inscribe la

---

(3) Es la designación que se les da en la Maestría en Análisis del Discurso. El primero se completa con la aprobación del proyecto de tesis; el segundo, con la entrega de dos capítulos. Otros posgrados optan por una designación global, Seminario o Taller de Escritura de Tesis, o mixta, Seminario-taller de Tesis. A esta última apelamos a menudo porque la modalidad pedagógica dominante conjuga ambas dinámicas, la de seminario y la de taller.

tesis, el coordinador de la actividad, aquellos estudiantes que han completado su trabajo de tesis y que van a presentarse a la defensa, graduados recientes. Se contrastan perspectivas, se negocian y ajustan diferencias, se establecen distancias. La reflexión teórica sobre la discursividad —en nuestro caso, doblemente importante porque es una Maestría en Análisis del Discurso— parte de las actividades de lectura, escritura, exposiciones orales de los participantes. Acompaña los progresivos ajustes entre las fases de investigación y textualización, propias del trayecto de elaboración de textos académicos, y orienta la reescritura de diferentes partes del trabajo de tesis, desde el proyecto hasta la defensa.

La función de las distintas actividades planificadas en el seminario-taller es acompañar ese proceso estimulando las complejas operaciones que exige e interrogando las huellas, en el texto, del proceso que lo constituye. Irène Fenoglio y Sabine Boucheron-Pétillon (2002), interesadas por la génesis textual de los escritores expertos, destacan en relación con el proceso de escritura

el carácter dinámico intrínseco de la escritura en producción que, lejos de inscribirse en una continuidad homogénea y lineal, zigzaguea entre lectura, escritura, relectura, reescritura, vacilaciones, decisiones, en suma, todo tipo de tentativas complejas, más o menos interrumpidas, más o menos continuas.

Este proceso se expone y analiza en el taller a medida que se plantean y evalúan las consignas de escritura. Estas contemplan diferentes momentos del trabajo de tesis, lo que implica considerar textos genéricamente diversos —abordamos, entre otros, título, especificación del tema, estado de la cuestión, objetivos, bibliografía, resumen, presentación, contrapapa, índice analítico, capítulo, texto base de la defensa— y todos tienen su o sus lectores críticos. Esta diversidad discursiva permite ir modelando la tesis desde marcos distintos pero a destinatarios que han seguido al tésista en sus diferentes pasos y que comparten la historia conversacional del taller. Cuando un tramo se cierra —proyecto de tesis o capítulo— se apela a un lector experto que no ha participado de esa historia conversacional para que evalúe el escrito y haga una devolución, que en la mayoría de los casos es escrita pero puede también ser oral. Creemos que para que el trabajo pedagógico en el marco del taller sea más efectivo se deben combinar algunos tipos de devoluciones —manuscritos sobre el texto presentado, escritos en soporte electrónico con los rasgos interactivos propios, y orales, en intercambios telefónicos o cara a cara— y para ello es interesante que intervengan expertos con roles distintos. Nuestros talleres contemplan, en general, la participación de tres expertos además del director de la tesis.

Escrituras y reescrituras —notablemente facilitadas por la actual escritura electrónica— van modelando las tesis a lo largo de un tramo más o menos extenso de las carreras de posgrado haciendo avanzar notablemente al tesista en la producción de conocimientos, no solo los propios del campo abordado sino también los correspondientes a la textualización de los resultados de la investigación en curso. El trabajo colectivo con los sucesivos y diferentes borradores estimula el progreso en la elaboración individual de cada uno de los miembros del grupo porque se explicitan dificultades compartidas, se reconocen estrategias que pueden aplicarse al propio texto, se activan conocimientos previos, se abren posibilidades de investigación no transitadas todavía o se ponen en escena miradas disciplinarias distintas sobre conjuntos de materiales próximos. Los escritos parciales de los estudiantes funcionan, entonces, como escalones en el avance intelectual en relación con la investigación y con la tesis como objeto que deben modelar. En el marco del taller, los escritos constituyen indicios de progresos y dificultades, permiten activar las operaciones metadiscursivas y metacognitivas, y orientar y facilitar la escritura posterior. Esto se debe a que la relectura de partes del escrito incide no solo en el proceso de revisión sino también en la generación de ideas (Heurley, 2006).

En relación con el género tesis, debemos señalar que la elaboración y redacción de una tesis ubica al estudiante en una situación que raramente se repite, es decir que no puede apelar a experiencias propias anteriores, salvo en los casos de los que han cursado maestrías antes de ingresar al doctorado. Debe, entonces, elaborar, en primer lugar, una representación del género a través del contacto con otros tesisas y con aquellos que han superado esta situación; y debe abreviar en el intertexto, en términos de Jean-Paul Bronckart (2004b: 129), “un conjunto más o menos organizado de géneros textuales, elaborados por las generaciones precedentes e indexados con respecto a situaciones-tipo de comunicación”. El sujeto debe, destaca también Bronckart, “poner en interfaz dos órdenes de conocimiento —de la situación y del intertexto— y elegir el género que le parece más pertinente en la situación de acción que se representa”. En esa adopción del modelo genérico y la adaptación a los requerimientos de su propia tarea el taller como instancia formativa es esencial.

Debemos señalar que nuestros estudiantes no son lectores de tesis o por lo menos lectores en profundidad de estos textos. Si bien manifiestan interés en tener acceso a tesis anteriores, su lectura no pasa de un sobrevolar por el armado global, considerar la extensión y el tipo de índice, detenerse en algún aspecto que pueda interesarles particularmente. En uno de nuestros talleres hicimos la experiencia de ponerlos

en contacto con un número importante de tesis del área y propusimos como ejercicio elegir una de las tesis y describirla. La reflexión fue pobre y reflejaba la escasa atención prestada a esos objetos. Decidimos dejar las tesis en una biblioteca del aula de acceso libre pero esto no estimuló lecturas posteriores. Es probable que el interés por las tesis de otros se satisfaga con un contacto rápido, que le permita superar la angustia primera, y que estos textos sean vistos como resoluciones precarias destinadas a un fin específico y no como producciones intelectuales de envergadura como sería un libro derivado de ella. Esto es interesante porque plantea un aspecto significativo en relación con los géneros “escolares”: los textos no se modelan a partir de ejemplares de esos géneros sino en contacto con ejemplares de géneros estilística y composicionalmente próximos pertenecientes a la cultura “alta” y a partir, en el mejor de los casos, de una normativa escolar explícita. Para una deconstrucción pedagógica de los textos que permita un relevamiento de operaciones y rasgos genéricos se tiende, entonces, a trabajar con producciones de miembros reconocidos de la comunidad académica y en géneros teóricos como el libro científico y artículo de revista especializada, que son percibidos como más estables. Respecto de la normativa institucional acerca de las tesis, debemos acotar que las carreras de Maestría, en las que nos centramos en este caso, son bastante recientes y los géneros de escritos finales no están rigurosamente definidos, ni siquiera por la misma carrera que raramente da indicaciones que superen los aspectos normativos menores.

Esto nos lleva a retomar otra reflexión de Bronckart (2004, a) referida a los géneros. Para este autor “los *géneros de textos* constituyen los productos de *configuraciones de opciones*, que son momentáneamente ‘cristalizadas’ o estabilizadas por el uso. Estas opciones dependen del trabajo que realizan las formaciones sociales para que los textos estén adaptados a las actividades, a un medium comunicativo dado, eficaces respecto de tal apuesta social, etc.” y corresponden a “la selección y combinación de mecanismos estructurantes, de operaciones cognitivas y de sus modalidades lingüísticas de realización”. Ahora bien, si aceptamos que los géneros son configuraciones de opciones estabilizadas por el uso, debemos aceptar también que en el campo académico como en otros nos encontramos con núcleos duros y con zonas más inestables (lo que genera dificultades de regulación institucional). Los espacios pedagógicos implementados deben dar cuenta de este juego, que es también importante para el avance de la producción científica ya que el lenguaje es una herramienta semiótica del pensar y este puede desplegarse por rutas no transitadas. De allí que no pueden ser espacios que resuelvan normativamente la producción escrita sino abiertos a la exploración de posibles

trayectos de textualización inscriptos, por cierto, en el marco de una comunidad discursiva particular<sup>(4)</sup>.

## Capítulos de tesis

En la Maestría en Análisis del Discurso, la redacción de dos capítulos de la tesis es el cierre evaluativo del Taller de escritura, es decir la última instancia pedagógica previa a la entrega de la tesis donde los escritos que se analizan son los producidos por los mismos estudiantes.

Los capítulos que entrega son elegidos por el tesista a partir del índice elaborado previamente. El primer capítulo sobre el que se trabaja, que no es necesariamente el primero del índice, debe ser entregado a un compañero y a los coordinadores del taller. El maestrando lector del texto de su compañero debe informar oralmente a sus pares, en un encuentro del taller de tesis, sobre el contenido del capítulo (lo que debe hacer detenidamente porque los otros no lo han leído) y realizar una evaluación crítica que abarca desde problemas de organización (plan textual adoptado, subtítulos, rasgos de las notas al pie) hasta demandas de aclaración de fragmentos, señalamientos sobre aspectos metodológicos en el tratamiento de los casos o en la exposición de los resultados, y observaciones bibliográficas. Esta presentación abre el diálogo con los coordinadores y los otros integrantes del taller. Sus observaciones críticas, pedidos de aclaración, aportes metodológicos y bibliográficos van construyendo una representación de la comunidad discursiva científica como un espacio donde los intercambios colaborativos son esenciales y van llevando al tesista a modelar su tesis, reorganizar los conocimientos y a afinar sus perspectivas y análisis. Consideramos, además, que es una instancia importante en el aprendizaje de la escritura de tesis que incide en el dominio del género y del discurso teórico, en la asunción enunciativa de su discursividad y en la construcción del posible destinatario, y en la definición de los ejes de valoración de su propio trabajo. El maestrando reescribe su capítulo y lo entrega con

---

(4) Bronckart (2007: 30) se refiere a cómo los conocimientos prácticos o implícitos son objeto, dentro de una comunidad específica, de una semiotización accesoria o de una transposición en signos y en estructuras verbales. Señala, así, que “esta semiotización se produce en el marco de *textos* que dependen de un *género* determinado y de una *lengua natural* particular y, más allá de su capacidad referencial, las entidades verbales son también portadoras de *valores históricos y socioculturales* que emanan de ese género y de esa lengua. Este segundo tipo de conocimiento es explícito pero está profundamente marcado por la *semántica* y la *sociohistoria* de una comunidad particular...”

el segundo, cuando completa este, a un lector externo al taller que es quien finalmente lo evalúa.

Debemos considerar que el capítulo de tesis es, por un lado, un sector de un género mayor que es la tesis, cuyos rasgos genéricos debe contemplar, al mismo tiempo que tiene cierta autonomía y, por el otro, un término dentro de una cadena genérica (monografía, ponencia, artículo) que ha ido modulando diversamente los avances del tesista en relación con su tema. Además, el modo enunciativo dominante es el del discurso teórico. Finalmente, es un texto que se dispone gráficamente en el blanco de la página con sus mecanismos de visibilidad, títulos y subtítulos, resaltes, cuadros, citas, notas al pie.

Abordaremos cada uno de los aspectos ilustrando con el primer capítulo de tesis de una cohorte en la Maestría en Análisis del Discurso, a la que nos referimos en la nota 2.

### *a- Efectos de genericidad*

Algunas de las zonas problemáticas tienen que ver con el género “tesis”. En el taller se analiza el abanico de posibilidades que el género admite en un área del conocimiento, los rasgos prototípicos y los efectos de genericidad que remiten a otras prácticas discursivas transitadas por los estudiantes en su carrera de grado y en sus producciones escritas habituales. Por ejemplo, es común que los maestrandos de Análisis del Discurso que provienen de la carrera de Letras en su orientación Literatura proyecten sobre la tesis rasgos propios del ensayo. Un estudiante, por ejemplo, completaba la subtitulación analítica y jerarquizada del escrito científico con segmentos en bastardillas que iniciaban grupos de párrafos: *El sentir y el sentido; Una culpa kafkiana; La imposibilidad de narrar; la historia americana; Matar al padre con sus propias armas; La enseñanza de una profeta enfermo,...* La doble función de los títulos como índices macroestructurales y como estímulos del apetito lector se desplegaban en este caso por separado, a lo primero atendía la subtitulación canónica y a lo segundo los juegos de los segmentos en bastardilla. El interés en el taller reside en la posibilidad de evaluar estas propuestas, analizar su necesidad y alcance y dar instrumentos para que el tesista con su director resuelvan más satisfactoriamente la compleja demanda de adecuarse a los requerimientos genéricos canónicos y a la vez, si se lo cree conveniente, plantear nuevas opciones o jugar con otros efectos de genericidad, entendida esta en la concepción de Jean- Michel Adam (2004): “la *genericidad* es la puesta en relación de un texto con categorías genéricas abiertas.

Esta puesta en relación se asienta en la producción y/o reconocimiento de *efectos de genericidad*, inseparables del efecto de textualidad”<sup>(5)</sup>.

Estos efectos discursivos dispersos pueden dar lugar en algunos tramos a una escenografía particular. Si bien sobre el género tesis como género instituido (Maingueneau, 2002) operan restricciones fuertes, no es insensible a otros trayectos genéricos vinculados con prácticas propias del ámbito donde la tesis es producida —una tesis sobre discurso político puede derivar en algún momento hacia el manifiesto— o relacionados con la carrera de grado del estudiante —un psicólogo puede inscribir en la tesis fragmentos que remiten a un discurso psicoanalítico—. También el tesista debe resolver en algunos momentos de su tarea el juego entre *escena englobante* (discurso académico), *escena genérica* (tesis) y *escenografías*<sup>(6)</sup> posibles en distintos tramos (relato de vida, ensayo, discurso etnográfico, presentación de caso, informe médico, reseña bibliográfica).

Por otra parte, en tanto género secundario, la tesis puede incluir fragmentos genéricos distintos —descripción de terreno, fragmentos de entrevistas— cuya inserción, límites y despliegue puede dar lugar a una orientación pedagógica en el marco del taller.

### *b- Índice y ubicación del capítulo*

El capítulo integra un texto mayor y se inscribe en una serie de otros capítulos. Cuando el tesista presenta uno para su evaluación este puede ocupar, como advertimos, una posición intermedia en el índice que ha elaborado. En esta instancia, el índice tiene la inestabilidad propia de una tensión en muchos casos no resuelta todavía entre *plan de trabajo* (de investigación u operativo) que define en un primer ordenamiento las tareas que deben ser realizadas e incluso los lugares problemáticos u oscuros y *plan de redacción* que establece la organización del escrito, define la orientación del conjunto, esboza el contenido de los capítulos, determina jerarquías con títulos y subtítulos.

---

(5) Adam agrega: “Desde que hay texto —es decir, el reconocimiento del hecho de que una serie de enunciados constituye una totalidad comunicativa— hay *efecto de genericidad* —es decir, inscripción de esa serie de enunciados en una clase de discursos. La genericidad es una necesidad socio-cognitiva que vincula todo texto al interdiscurso de una formación social. Un texto no pertenece en sí a un género sino que es puesto, en la producción como en la recepción interpretación, en relación con uno o varios géneros”.

(6) La clasificación en tres *escenas de enunciación* ha sido propuesta por Dominique Maingueneau (2004), quien habla de escena *englobante*: la que corresponde al tipo de discurso (político, religioso, académico, publicitario); *genérica*: la que corresponde a los géneros discursivos; y *escenografía*: es la escena de enunciación no impuesta por el género sino construida por el texto.



Respecto de las distancias entre uno y otro y los rasgos del plan de redacción que va a dar lugar al índice final, Beaud (1998: 72) señala:

1. A menudo un buen **plan de trabajo** (operativo, de investigación) no es un buen plan de redacción (de exposición). Hay que hacer un esfuerzo, incluso violento, para desprenderse del primero y concebir el segundo.

2. Un buen **plan de redacción** es aquel a través del cual la idea directriz (que responde a la pregunta principal) va a poder desarrollar una demostración a través de las diferentes etapas de un proceso intelectual que se desarrolla, se expande y enriquece con las ideas fuerza de las diferentes partes y de los capítulos.

El **índice definitivo** es el que tiene en cuenta la totalidad del escrito y constituye el cierre previo a la entrega de la tesis. En el taller se trabaja, diferenciándolas, con estas tres instancias.

En relación con el capítulo de tesis, la tendencia cuando se presenta el primero es a condensar tramos importantes de la obra y redactar en algunos lugares casi resúmenes de aquella, retomando a veces fragmentos de géneros anteriores como el proyecto de investigación. Si bien esto se explica porque en el marco del taller se le solicita al maestrando un capítulo para trabajar sobre él, se ponen de manifiesto en el ejercicio las dificultades para resolver la tensión entre la necesaria autonomía del capítulo, por un lado, y, por el otro, el requisito de remisión a la tesis como totalidad o a capítulos anteriores. Los modos de resolución de esta tensión exponen en la redacción del capítulo el mayor o menor dominio de una representación global del escrito tesis y da pistas significativas para el trabajo dentro del taller. Incluso, el problema se muestra cuando se opta por presentar el primer capítulo del índice, lo que permite al coordinador del taller plantear los requisitos de una introducción.

El ejemplo siguiente corresponde al primer capítulo de una tesis cuyo título es

*Análisis de la historieta X de Y Z. X, un ratón judío (¿o un “judío ratón?”):  
¿ficción o realidad?*

Dejando de lado el juego de opciones que muestra la inestabilidad del título, veamos el capítulo. Este se presenta con los siguientes título y subtítulo:

1. Cómo Y Z elige transmitir la experiencia de su padre a través de los lenguajes del cómic y de la imagen

Lectura de las tapas, contratapas, fotos e ilustraciones de los capítulos

Es evidente que lo que está marcado como título del capítulo es el eje general de la tesis y una de sus preguntas centrales. En cambio, el subtítulo es el que responde al desarrollo previsto del capítulo. Internamente este muestra una resolución precaria de la tensión a la que nos habíamos referido ya que parte de

1.1. Reseña sobre X de Y Z

1.2. Sobre el lenguaje del cómic y los lenguajes de la imagen

Estos puntos no corresponden o corresponden parcialmente al capítulo y deberán desplegarse o en la introducción de la tesis o en un capítulo sobre la historieta. En este caso como en otros el ejercicio de escritura devela los problemas, afina la intervención pedagógica, ordena el plan de redacción y colabora en la construcción de la representación global de la tesis.

Otro estudiante, sensible a la tensión entre autonomía y remisión la resuelve con una condensación extrema en el comienzo del capítulo aunque el índice analítico demuestra un armado que contempla la idea directriz y considera los grandes tramos de la tesis. El título de la tesis es

*De la exclusión a la inclusión. La problemática de la otredad  
en la filmografía de T B (1982-2005)*

El capítulo que presenta es el tercero de la primera parte. El primer tramo del índice es el siguiente:

### **Introducción**

#### **Primera parte: otredad y representación**

1- Otredad y representación

2- Otredad y discurso cinematográfico

3- T B: el autor y los otros

3.1. La política de los autores

3.2. Una noción polémica

[...]

3.5. Más allá de T B: la lectura de sus textos

El comienzo del capítulo 3 es:

Si la otredad puede representarse, o solo puede ser representada (capítulo 1), y si el discurso cinematográfico tiene sus propios mecanismos de representación (capítulo 2), es posible preguntarse si las maneras de representación de la otredad pueden asegurar la coherencia de un corpus conformado por los textos fílmicos dirigidos por un mismo realizador.

La remisión a los capítulos anteriores se realiza, exponiéndose incluso en los paréntesis, pero lo condensado de esa remisión perturba la lec-

tura en un momento fundamental como es el inicial de un capítulo. El juego del primer fragmento exige del lector una actividad interpretativa fuerte ya que debe reflexionar sobre la no equivalencia entre “puede representarse” y “puede ser representada”, es decir, que debe dejar de lado el valor pasivo del *se*, que se impone en una primera lectura, y asignarle un valor reflejo. La explicación oral a la que se ve obligado el tesista le permite modelar mejor la representación de la tesis. Para el coordinador del taller es la posibilidad de volver a plantear el tema del lector y de un lector particular que es el jurado de tesis y también de las condiciones de lectura cuando se aborda un texto extenso. La reescritura deberá atender a las exigencias de la lectura y acentuar la relativa autonomía del capítulo que si bien debe retomar lo dicho antes debe hacerlo de una manera clara, no perturbadora de la lectura del capítulo como un todo con relativa autonomía.

### *c- Marcas de otros miembros de la cadena*

El capítulo es, además, en muchos casos el último término de una cadena genérica *monografía / ponencia / artículo / capítulo*. En algunos campos científicos, particularmente en las ciencias “duras”, las tesis integran los artículos científicos anteriores publicados en revistas internacionales y el formato de los capítulos de las tesis no varían de aquellos implementados en los términos anteriores de la cadena, aunque en conjunto deban alcanzar la unidad de una tesis. En las ciencias humanas las opciones, según las disciplinas involucradas, son más abiertas. La reformulación transgenérica obliga a transformaciones en los modos de exposición ya que los destinatarios, los espacios de circulación, la extensión han variado.

Esto no implica solamente el borrado de las marcas más evidentes que remiten a los géneros anteriores —entre los cuales podemos considerar incluso las partes de los proyectos de tesis— sino resoluciones más complejas que comprometen el plan textual y el sistema de referencias intra e interdiscursivas. La escritura expone estos problemas y la reescritura al realizar los ajustes necesarios va consolidando la representación genérica.

La situación más común es cuando el escrito tiene marcas responsables de efectos de genericidad que no corresponden a los propios de un capítulo de tesis. Observemos los siguientes fragmentos:

*En este trabajo nos proponemos analizar las formas en que las escuelas estatales [...] se apropian de la historia de la educación pública a través de los relatos que construyen sobre su propia trayectoria en sus sitios web.*

Halliday y Matthiessen (2004) analizan la cohesión léxica al interior de un texto. *En esta oportunidad nos interesa analizar* comparativamente distintos textos correspondientes a las web de las escuelas [...] para observar si existe un léxico propio de este tipo de textos.

Los segmentos que hemos destacado corresponden a géneros anteriores de la cadena tanto monografía como ponencia y no construyen el lugar del que enuncia un capítulo, que es parte de un escrito mayor. En este caso, las marcas, deícticos —y no anafóricos— del discurso interactivo remiten a discursividades menos diferidas. Estas zonas de los textos permiten reflexionar sobre los efectos de genericidad y las transformaciones que se deben operar cuando el capítulo se inscribe en una cadena.

#### *d- Discurso teórico*

Otra serie de problemas tiene que ver con el dominio de lo que Bronckart (2004b: 94-98) llama el discurso teórico. Este autor señala que entre los mecanismos estructurantes de la textualidad se encuentran los tipos de discurso o modos enunciativos, es decir, las “formas específicas de semiotización o discursivización” que dependen del abanico de recursos morfosintácticos de una lengua que son activados a partir de operaciones que diferencian el mundo del *exponer* del mundo del *contar*, por un lado, y que oponen implicación con los parámetros de la acción verbal y autonomía respecto de ellos. El discurso teórico es uno de los modos y se opone a otros tres: el discurso interactivo, el relato interactivo y la narración; predomina no solo en las tesis sino en otros géneros como ponencias, monografías, artículos, libros científicos, conferencias especializadas. Es, como señalamos antes, a partir de estos géneros, más que del género tesis, que los estudiantes van adquiriendo la competencia discursiva necesaria para producir su trabajo final. Los rasgos que Bronckart asigna al discurso teórico son los siguientes:

Corresponde al orden del **exponer** (el contenido temático del mundo discursivo **conjunto** se interpreta según los criterios de validez del mundo común).

Tiene una relación de **autonomía**, independencia o indiferencia respecto de los parámetros de la acción en curso (su interpretación no requiere ningún conocimiento de las condiciones de producción).

Ese carácter conjunto-autónomo del mundo construido está asociado con diversas *marcas morfosintácticas*: entre otras, predominio de las formas del presente con valor genérico, ausencia de unidades que remitan directamente a los protagonistas de la interacción o al espacio tiempo de



La identificación con el poeta se muestra en que como este escribe un poema al mismo tiempo que plantea la impotencia del decurso intelectual, el tesista escribe su capítulo. Pero la angustia que la producción de un texto de esta envergadura le ocasiona lo lleva a operar un desplazamiento enfatizador sobre las condiciones sociales en las que se desenvolvió su tarea. Al mismo tiempo, enuncia otra identificación, esta vez con el objeto de conocimiento, ya que su tesis se va a centrar en la representación de los jóvenes como sujetos de conflictos sociales. El análisis, en el marco del taller, de situaciones “límite” como esta permite abordar más acabadamente el tema de la distancia enunciativa asociada con el género.

### *e- Postura enunciativa*

Decíamos que el discurso teórico tiende a autonomizarse respecto de la situación de enunciación de tal manera que la interpretación pueda hacerse independientemente de hipótesis sobre la situación en la que el enunciado ha sido producido. Esto lleva al borrado de las huellas de la subjetividad del locutor, a su ocultamiento detrás de fórmulas impersonales. Pero al mismo tiempo, un discurso como el de la tesis debe construir un punto de vista de autor, de un enunciador cuya voz domine el juego enunciativo. Y esto lleva paradójicamente al requerimiento de una sobre-enunciación que Alain Rabatel (2004) define como “la expresión interactiva de un punto de vista cuyo carácter dominante es reconocido por los otros enunciadores”. Borrado enunciativo y sobre-enunciación deben convivir en la tesis. En algunos casos, el problema no reside para los tesistas en el borrar sino en el construir una voz fuerte propia que se imponga a las otras voces que se ponen en escena. Francis Grossmann y Fanny Rinck (2004) al referirse al artículo científico que no defiere demasiado de algunas zonas de las tesis señalan respecto de la legitimación del punto de vista del autor:

El punto de vista de L1/E1 puede ser expresado por una enunciación personal: los objetivos, elecciones metodológicas y terminológicas son precisadas a menudo por medio del *nosotros*, incluso del *yo*, vinculados a verbos metadiscursivos.

Pero en virtud de la objetivación característica del discurso científico, este punto de vista se construye principalmente en una enunciación en presente [...] con el recurso a giros impersonales como a un *se* con valor universalizante e indefinido, englobando y superando las referencias personales al locutor y al interlocutor (*se sabe, se comprende mejor por qué*).

Así como los contenidos son asumidos por un **enunciador universalizante**, el **sujeto modal** se manifiesta en los enunciados impersonales por gol-

pes asertivos como la utilización de la modalidad deóntica (*hay que reconocer, se debe, fuerza es...*)

[...] Es por la tensión entre borramiento enunciativo e intromisión del sujeto modal (que se muestra también en expresiones como *por el contrario, evidentemente*) que se define la asunción enunciativa.

Sobre esa modalización de los enunciados que sin perder el efecto de objetividad van construyendo la voz propia es necesario trabajar en el taller. Desde una perspectiva próxima, Anne Jarro (2004) señala que una de las dificultades en este nivel educativo es la de instaurar una “postura enunciativa” que “testimonie la manera como el sujeto que escribe se hace presente en el texto, convoca otras voces y teje entre su propia voz y la de otros una escritura”. Así como en las primeras entregas el borramiento enunciativo es más fuerte, en las posteriores (al adquirir seguridad el tesista gracias a los avances en la investigación propia) se modula la sobre-enunciación del género con la acentuación de la orientación argumentativa.

#### *f- Fenómenos asociados con la puntuación periférica*

Otro de los aspectos que se pueden considerar en esta instancia del trabajo de tesis es lo que tiene que ver con la puntuación periférica o la espacialización de la palabra escrita

Si bien en algunos casos pueden plantearse dificultades en el empleo de la puntuación central, es decir, aquella que corresponde al nivel interoracional o intraoracional (comas, puntos, dos puntos, guiones, puntos suspensivos), en este nivel lo que da lugar a una reflexión más amplia y menos normativa sobre el escrito es la que atiende a la puntuación periférica, es decir todo aquello que tiene que ver con la disposición gráfica del texto y con fenómenos de resalte. Entran aquí los rasgos tipográficos (redondas, itálicas, negritas, mayúsculas, minúsculas), subrayados, espaciados y márgenes, la ubicación de los caracteres sobre la página (horizontal, vertical, simétrico, asimétrico), gráficos. Inna Merkoulouva (2005:182) habla del *estatuto fronterizo* de los *signos de macropuntuación* que pertenecen simultáneamente a los dominios de lo visible y de lo leíble:

Podemos tratar este fenómeno como una doble semiotización de la misma percepción:

- una semiotización “plástica” y gráfica;
- una semiotización “verbal” y simbólica.

Lo que está en cuestión es el estatuto de la escritura, es decir, ese doble estatuto semiótico. Los mecanismos que la escritura esquematiza son de dos tipos: por un lado, aquellos que “remiten a los procesos designados

como lingüísticos”, por otro lado, aquellos que son “autónomos respecto de la lengua”. En el caso que nos interesa, lo escrito, en cierta medida, “gestiona” lo verbal y lo visual introduciendo una tensión entre los dos.

La resolución de esta tensión es un aspecto importante en la escritura del capítulo, que comparte con la escritura de un artículo científico. La misma autora señala que “desde el punto de vista del *diálogo intersemiótico* lo que se encuentra en la ‘periferia’ del sistema de la puntuación está vinculado con la ‘intensificación del proceso semiótico’. Es ‘un lugar de diálogo incesante’ entre los elementos que se dirigen *hacia el centro* del sistema y aquellos que se vuelcan *hacia el exterior*”.

Esta tensión se expone de manera particularmente neta en el empleo de citas epígrafes. La mayoría de los capítulos que los estudiantes entregan parten de ellas. Desde un punto de vista podemos considerar que es la marca visual de la autonomía de un texto que integra otro mayor y que por requerimientos pedagógicos se entrega aislado. Raramente en una tradición académica como la nuestra todos los capítulos de una tesis lleven epígrafes (en otras tradiciones es habitual). El epígrafe es, además, una apertura al texto propio desde otra voz, lo que ubica al escrito en relación con un universo discursivo que funciona como autoridad, cuando corresponde a una voz autorizada (teórica o no), o como prueba, cuando pertenece al sujeto/objeto de análisis. En ambos casos es un orientador vago o difuso de la lectura, porque solo puede ser interpretado en su vínculo con el cuerpo del texto cuando se efectúe la lectura y, sobre todo, cuando esta se vea facilitada por la explicitación de ese vínculo.

Un ejemplo del primer caso es:

Esto no puede contarse.

Nadie puede

Representarse lo que aquí sucedió.

Imposible. Y nadie puede comprenderlo.

Testimonio de Simón Srebnik en *Shoah* de Claude Lanzmann

El título de la tesis en la que se inserta el capítulo es *Representaciones de la política y política de la representación. Cine documental argentino de los noventa*. Muchas de las obras que se analizan se refieren a la última dictadura militar y a la desaparición de personas efectuada por el mismo Estado. La cita, además de ser apertura a la voz propia desde otra y vínculo intertextual funciona como meta-comentario en la medida en que asocia el Holocausto con el fenómeno argentino y al mismo tiempo con el título-tema del capítulo que es “La representación imposible”. Es decir que la inscripción en un dispositivo gráfico de un fragmento textual no solo apela a lo visible, a la semiótica plástica sino que también a lo simbólico verbal, donde la función de metacomentario es esencial.



Un epígrafe que tiende más a la prueba, aunque funcione también como orientador y metacomentario, es el siguiente. Corresponde a un texto del mismo escritor que es objeto de análisis en la tesis, el escritor argentino Héctor Murena. El capítulo se llama “La figura de Murena en el panorama intelectual argentino de mediados del siglo XX” y se refiere a la voz de este escritor que se percibe como solitaria y ajena en la producción ensayística argentina:

Pero, ¿qué ocurre? Sobre este alto  
Parque Lezama ¿soy el único que grita?  
Sí, la herida sangra y me duele:  
Soy yo el único que grita.  
Nadie se ha conmovido.

H. A. Murena, *Primer testamento*, “Ad deum” (1946)

En ambos casos el lector abre un espacio interpretativo que irá anudando con el devenir de la lectura. Corresponde a un fenómeno periférico donde la marca y la función metacomentativa se anudan. Ahora bien, el vínculo con el cuerpo del texto no se explicita, empleando la cita con una función propia del ensayo literario, despertar el apetito lector, seducir, exponer un dominio textual. Pero en el caso del género tesis, aunque la temática corresponda al campo de las Letras, el retome explícito en el texto, que anule el posible carácter ornamental de la cita, es muestra de una mayor seguridad por parte del tesista y le permite avanzar en la construcción de conocimientos, aunque por cierto imponga un esfuerzo mayor que la simple inserción de un fragmento cuya interpretación corra por cuenta del lector.

Observemos el caso de una tesis sobre Durkheim, donde la cita epígrafe proveniente de este autor está en su lengua original, lo que implica que el lector debe operar un doble desciframiento, de lo que dice y de su función textual:

Notre méthode n'a donc rien de révolutionnaire. Elle est même, en un sens, essentiellement conservatrice, puisqu'elle considère les faits sociaux comme des choses dont la nature, si souple et si malléable qu'elle soit, n'est pourtant pas modifiable à volonté. Combien est plus dangereuse la doctrine qui n'y voit que *le produit* de combinaisons mentales, qu'un simple artificier dialectique peut, en un instant bouleverser de fond en comble!

Émile Durkheim

La traducción, que no se incluye en el texto, es: “Nuestro método —entonces— no tiene nada de revolucionario. Es, incluso, en un sentido, esencialmente conservador, ya que considera los hechos sociales como

cosas cuya naturaleza por más dócil y maleable que sea, no es sin embargo modificable a voluntad. Cuánto más peligrosa es la doctrina que solo ve en ellos el producto de combinaciones mentales a los cuales un simple artificio dialéctico puede en un instante trastornar completamente". El paso de la isotopía científica a la isotopía política que la voz consagrada del fragmento autoriza constituye el eje de la introducción al capítulo presentado en la que se hace referencia a "las convulsiones revolucionarias que acosaron durante el siglo XIX a la nación francesa." Y a la necesidad tanto, en términos generales, de instaurar una disciplina sobre lo social en el medio universitario como, de Durkheim, de ubicarse en el campo académico. Cito otra vez: "Durkheim desarrolla los inicios de su proyecto teórico bajo la fuerte influencia de este contexto, en el que se hace prioritaria una vinculación entre teoría y práctica, que evite las remanidas fórmulas que los distintos ensayos políticos intentaron repetir sin mayor éxito." Lo que Durkheim dice en el fragmento citado prueba la importancia de lo político en el desarrollo de su reflexión pero al mismo tiempo se inscribe en una polémica de época a la que responde tranquilizadamente en virtud de sus propias necesidades profesionales. Las posibilidades de explotación de la cita implican un avance mayor en la reflexión sobre este autor, que el tesista no está todavía en condiciones de hacer, de allí que lo resuelva sin retomar explícitamente el fragmento y dejando abierto un campo de posibles que el lector no podrá anudar con facilidad. El trabajo en el taller sobre la relación epígrafe / cuerpo del texto lo estimula a profundizar en sus indagaciones. La escritura es aquí huella de un problema y su reconocimiento una forma de avanzar en el conocimiento respecto del tema propuesto y discursivamente de realizar los retomes necesarios en el cuerpo del texto.

En relación con los fenómenos de macropuntuación o puntuación periférica, es decir, como señalamos, aquellas zonas textuales donde se tensan dos procesos de semiotización, lo plástico y lo verbal o lo visible y lo leíble, es importante trabajar también el uso de cuadros, gráficos o punteos, de citas interiores, de resaltes tipográficos, de subtítulos y de notas al pie.

El **cuadro**, en sentido amplio y en el campo de las ciencias humanas, puede ser un sintetizador de las reflexiones que ya se han hecho y un dispositivo que muestre más claramente el juego conceptual, pero también puede ser una simulación de ello, que ahorre al tesista el esfuerzo de verbalizar los vínculos conceptuales o una presentación aireada de materiales todavía en bruto. La distribución jerárquica y ordenada de un cuadro puede engañar respecto de la etapa en la que se encuentra el tesista ya que se tiene la tendencia de ver el cuadro como un resultado afinado de un proceso previo. De allí que el lector se detenga poco en él

y lo visible lo impulse a una mirada global y no interpretativa. La verbalización del cuadro que debe efectuar la pareja del tesista o el mismo tesista en el taller permite desmontar un endeble armado intelectual aunque gráficamente se vea facilitado en la actualidad por los procesadores de textos.

En cuanto a las **citas interiores**, aquí también se debe trabajar el equilibrio entre autonomía y dependencia del entorno. Hay citas insuficientemente justificadas, otras cuya extensión podría ser un indicio de la necesidad de contemplar un anexo final, otras que funcionan como sacralización del texto ya que lo único que importa es referirse a un autor en particular, prestigioso en el campo al que corresponde la tesis. En el mismo sentido se deben analizar las mallas de remisiones intertextuales incluidas en paréntesis que exponen una red de lecturas prestigiosas pero cuyo vínculo con el cuerpo del texto es, muchas veces, dudoso. Nos encontramos a menudo con un discurso multirreferenciado en el cual los nombres propios de autores juegan el rol de balizas teóricas que confortan al locutor.

La relación dialógica entre las **notas al pie** y el cuerpo del texto, que se expone en la actitud metadiscursiva de aquellas, es otro de los lugares de análisis. Hay casos en que la información que las notas suministran merece estar en el cuerpo del texto ya que son esenciales para la comprensión de un pasaje; en otros casos, fragmentos del texto aparecen como digresiones que dificultan la lectura y que es conveniente que pasen a nota. En algunas situaciones la separación está asociada con un desdoblamiento enunciativo. Aquí el peligro reside en que ese desdoblamiento desfigure la representación del enunciador básico porque los fragmentos puestos en relación tienen orientaciones argumentativas contrapuestas: cuando lo dicho en el cuerpo del texto lleva a una conclusión que la nota niega.

Todos estos casos son para el coordinador de la actividad anclajes para incidir en el proceso de producción de conocimientos en relación con la temática abordada pero también el espacio para reflexionar sobre la función de estos tramos discursivos.

Por su parte, **subtítulos y resaltes tipográficos** son orientadores de la lectura y exponen la mayor o menor claridad del plan textual. En las primeras entregas los tesistas los evitan porque dudan acerca de la jerarquía de los tramos que han redactado y consideran que un subtítulo es un compromiso mayor. La lectura en el marco del taller y las observaciones que surgen van permitiendo realizar los recortes que ordenan el texto y facilitan su posterior lectura. Los señalamientos son importantes, además, para que el tesista considere las zonas textuales que exigen un mayor despliegue. Por otra parte, en el caso de citas largas, el resalte de algu-

nos segmentos permite que el lector relacione mejor la cita con el cuerpo del texto. En las etapas iniciales de redacción raramente el tesista marca las citas (porque ello implica centrar la mirada del otro), de allí que en el taller se lo invite a que jerarquice y vincule gracias a los procedimientos tipográficos.

### *g- Articulación de lo programático con lo analítico*

Este aspecto se plantea no ya en relación con fenómenos de espacialización o de puntuación periférica sino con la coherencia interna. Es muy común que en la primera entrega —también en el proyecto de tesis— los tesistas destinen un tramo importante a marcos teóricos que consideren prestigiosos pero cuya pertinencia respecto de los materiales o de los problemas de los que parten no han sido suficientemente considerados. Esto lleva a desajustes interiores que se manifiestan en el no retomar las categorías enunciadas o, en el peor de los casos, recurrir a marcos que no habían tenido un despliegue privilegiado.

Una situación extrema, tal vez, es la de un tesista que plantea que va a analizar los campos léxicos desde la perspectiva sistémico-funcional, despliega conceptualmente el marco teórico señalando su importancia y cuando aborda los textos parte de un análisis narratológico.

Muy próxima a esta problemática está el caso de estudiantes que hacen una larga reseña de un texto teórico de lo cual van a utilizar un aspecto. Un maestrando, por ejemplo, reseña extensamente los tres volúmenes de *Tiempo y narración* de Paul Ricoeur, para retomar solo un punto en relación con la temporalidad.

En ambos casos, la reflexión en el marco del taller obliga al tesista a revisar esos desajustes, a justificar la inclusión de algunos tramos y a considerar el eje pertinente que arma el texto.

## **3. Importancia de la escritura sobre la oralidad: la instancia de defensa.**

En el caso de las carreras de posgrado, a la entrega y aprobación del texto escrito sucede una instancia oral, la defensa. Esta puede ser elaborada a partir de objeciones señaladas en los informes previos de los miembros del jurado o debe anticiparse a esas posibles objeciones cuando el espacio académico no contempla esa devolución primera. De cualquier manera, en todos los casos, se espera una alocución extensa, entre media hora y cuarenta minutos donde el tesista debe valorar su trabajo y mostrar su dominio en el área abordada. Para ello debe preparar un plan de exposición y desarrollarlo oralmente. Algunas tradiciones académicas

admiten que sea un texto leído, pero en general se tiende a que sea una exposición oral a partir de un texto escrito total o parcialmente. Puede apoyarse en notas o fichas, o apelar a transparencias. Luego de la defensa, el tesista debe responder a las observaciones del jurado, que en general constan de un juicio apreciativo y de preguntas puntuales acerca de los temas tratados en la tesis.

La defensa como género presenta diferencias según las tradiciones académicas y disciplinarias no solo por los rasgos que la institución admite sino porque intervienen modos de discursividad propios de las prácticas profesionales: en carreras pedagógicas el modelo de la clase influye, así como en las psicológicas, particularmente las que tienen una impronta psicoanalítica, puede evidenciarse cierto fluir asociativo polisémico. Incluso, la utilización de recursos técnicos que puntúen o apoyen la exposición difiere según esas trayectorias y los modelos de las instituciones donde la defensa se realiza. Sin embargo, se exige en todos los casos, una estructuración del texto de base que en Ciencias Humanas puede contemplar una primera parte de inscripción de la investigación en la trayectoria académica del tesista, un centro donde se recorre la tesis desde una mirada autovaloradora que señala con insistencia el avance respecto de los trabajos anteriores y un cierre donde se enuncian los aspectos que merecen un tratamiento posterior y que no han sido encarados en esta instancia. El problema mayor que enfrenta el tesista es que a la vez que no debe resumir la tesis porque se supone la lectura detenida previa de los miembros del jurado, debe recordar los puntos esenciales de su trabajo y valorarlos fundamentadamente. Por ello es ineludible un plan textual donde la precisa articulación entre los distintos tramos ayude al fluir “espontáneo” del habla.

La defensa de tesis plantea una vez más la relación entre escritura y oralidad. Recordemos que en la tradición retórica, la escritura era considerada la práctica necesaria para alcanzar fluidez en la palabra oral y capacidad de improvisación. Lo fundamental era formar al orador en relación con los tres ámbitos sociales de ejercicio de la palabra pública que el mundo antiguo privilegiaba y en los cuales se desplegaban los tres tipos de discurso que constituían el objeto de la enseñanza retórica: el jurídico, el deliberativo y el demostrativo. La escritura al fijar la *dispositio* y al enlazar los argumentos suministraba un dominio que debía manifestarse en la oralidad. Este vínculo aparece en las artes de predicar en relación con el sermón o la homilía y en las retóricas del siglo XIX cuando valorizan la clase como género de la enseñanza superior.

Si bien esta problemática no ocupa ya un lugar central, la dinámica propia de las carreras de posgrado ha llevado a una nueva atención de la relación entre las dos discursividades, la escrita y la oral. El vínculo

ha sido considerado en los estudios contemporáneos sobre Letrismo, es decir aquellos que, como señalamos, consideran las prácticas de lo escrito en un sentido amplio y en relación con diversos contextos, tareas y modos de interacción. El apoyo para la reflexión lo constituyen los trabajos realizados en otros niveles de la educación en los cuales se ha comprobado cómo los repertorios disponibles, en el nivel léxico, sintáctico y discursivo, y activables para el ejercicio de la oralidad son de mayor envergadura cuando las prácticas en relación con lo escrito son no solo sistemáticas sino continuas (Gerolimich, 2004). La defensa de tesis permite interrogar el vínculo entre la escritura y la oralidad científica; y los avances que el estudiante pueda realizar en este campo le servirán en su futuro desempeño profesional, de allí el interés de considerarlo en los talleres de tesis y en encuentros con tutores y directores.

En el caso de la Maestría en Análisis del Discurso, los tesisistas enfrentados a la defensa próxima pueden solicitar un primer encuentro tutorial donde se discute el posible plan de la defensa y se orienta respecto de lo que se espera del tesisista en ese momento. El tesisista escribe el texto de la defensa calculando el tiempo disponible, entre 30 y 40 minutos. Luego en el marco del taller de escritura de tesis con una cohorte distinta a la que perteneció se realiza el simulacro de defensa. Expone durante el tiempo acordado y luego los estudiantes, que no han leído la tesis, le hacen observaciones y le plantean preguntas respecto de distintos aspectos del trabajo a los que el tesisista debe responder. Este ejercicio permite construir una representación del auditorio y evaluar las zonas más débiles o más conflictivas de su propio trabajo y sobre todo considerar un abanico de posibles objeciones. Como cierre del encuentro el coordinador del taller hace una devolución oral crítica del simulacro y realiza una segunda orientación respecto de la defensa. Esto da lugar, en general, a una reescritura del texto de base. Debemos destacar que esta instancia no solo es importante para el que va a encarar la defensa sino también para los participantes del taller, que se verán enfrentados un tiempo después a esa misma situación.

En la propuesta primera que da lugar al simulacro se deben trabajar, fundamentalmente, dos aspectos. El primero, la construcción de una figura de enunciación distinta de la del estudiante a quien se le evalúan los aprendizajes realizados o que se presenta a un examen: el tesisista debe adoptar el *ethos* (gesto, tono, ritmo, modalidad discursiva) de aquel que expone los resultados de un trabajo de investigación del que se siente seguro y que es un futuro par de los miembros del jurado. El segundo, no resumir la tesis que supuestamente ya ha sido leída sino recordar los aspectos centrales destacando su importancia para el campo del conocimiento al que realiza su aporte. En ambos casos se

debe estimular el cambio del lugar de enunciación en el que se ubica el tesista y esto solo lo puede realizar adecuadamente con un apoyo pedagógico.

El estudio de la defensa de tesis, por un lado, como escritura que debe considerar un destinatario particular, el jurado, y por el otro, como oralización pública y cuidada de un escrito cuyo dominio se manifiesta en el efecto de fluir más o menos espontáneo exige investigaciones que develen los modelos institucionales, que en la mayoría de los casos no son explícitos, de tal manera que se pueda apoyar al tesista.

## Conclusión

Como hemos visto los seminarios de tesis conjugan actividades diversas en relación con escritos que los alumnos deben producir. Escrituras y reescrituras resultan de presentaciones orales que se inscriben en cadenas de reformulaciones destinadas a diferentes escuchas. Los tesistas leen sus textos que, a su vez, son leídos por sus pares y los coordinadores. La oralización del escrito acompaña muchas de las prácticas y es el entrenamiento que la defensa activa. El aprendizaje de la textualidad académica se desarrolla en estos espacios “mediadores” donde las interacciones verbales a partir de lo escrito los definen.

La escritura estabiliza los avances del tesista resolviendo provisoriamente las tensiones entre investigación y textualización, entre adopción de un modelo genérico y la adaptación a los requerimientos del propio trabajo de tesis, entre imposiciones institucionales y discursividades disciplinares, entre semiotización plástica y verbal, entre el borramiento enunciativo propio del discurso teórico y la necesidad de imponer una voz de autor que domine el juego de los enunciadores, entre remisiones intertextuales y orientación argumentativa propia.

Por su parte, la escritura es para el coordinador la posibilidad de reconocer (a partir de las vacilaciones, los desajustes, los saltos argumentativos, las fisuras, el desorden discursivo) las dificultades que el tesista enfrenta en ese momento y puede así orientarlo con mayor precisión.

Para los integrantes del taller, la lectura de los escritos de los compañeros estimula la objetivación de los problemas, el reconocimiento de nuevos modos de resolución y la identificación de fenómenos generadores de determinados efectos de sentido.

Finalmente, el escrito es, en unos casos, la base para una reescritura que modele más acabadamente la tesis y, en otros, para una reformulación oral cuyo último término es la defensa.



## Bibliografía

- Adam, Jean-Michel y Ute Heidmann (2004), “Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)”, *Langages*, 154, 62-72.
- Arnoux, Elvira N. de, y otros (2004) “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”, en *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, n° 3, Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm>
- Arnoux, Elvira N. de (2006), “Incidencia de la lectura de pares y expertos en la re-escritura de tramos del trabajo de tesis”, *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44 (1).
- Beaud, Michel (1998), *L'Art de la thèse*, París, La Decouverte.
- Bronckart, Jean-Paul (2004, a), “Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique”, *Langages*, 154, 98-108.
- Bronckart, Jean-Paul (2004, b), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, Jean-Paul (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carlino, Paula (2001), “Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad”,
- Dardy, Claudine (2002), “Un rite d'aujourd'hui”, primera parte de *Un genre universitaire. Le rapport de soutenance de thèse*, Lille, Septentrion.
- Ducard, Dominique (2002), “Représentations et énonciation”, tercera parte de *Un genre universitaire. Le rapport de soutenance de thèse*, Lille, Septentrion.
- Fenoglio, Irène y Sabine Boucheron-Pétilion (2002), “Avant-propos” a *Processus d'écriture et marques linguistiques*, *Langages* 147, 3-7.
- Gerolimich, Sonia (2004), “L'impact de la littéracie sur l'oral. Subordination et lexicalisation chez des italophones de 9/10 ans”, *La Littéracie*, París, L'Harmattan.
- Grossmann, Francis y Fanny Rinck (2004), “La surénonciation comme norme du genre: l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique”, *Langages* 156, 34-50.
- Heurley, Laurent (2006), “La révision de texte: l'approche de la psychologie cognitive”, *Langages* 164, 10-25.
- Jaffré, Jean Pierre (2004), “La littératie: histoire d'un mot, effets d'un concept”, *La Littéracie*, París, L'Harmattan.
- Jorro, Anne (2004), “Écrire... oui, mais comment”, en Annie Piolat (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Maingueneau, Dominique (2002), “Analysis of an academic genre”, *Discourses Studies*, Vol. 4, n° 1, 319-342.
- Maingueneau, Dominique (2004), “Retour sur une catégorie: le genre”, en Jean-Michel Adam, Jean-Blaise Grize y Magid Ali Bouacha, *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, Dijon, EUD.



- Merkoulova, Inna (2005), "Structures polyphoniques", Pierre-Yves Raccah, *Signes, langues et cognition*, París, L'Harmattan.
- Pereira, María Cecilia y Mariana di Stefano (2007), "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", *Signos*, 40(64), 405-430.
- Rabatel, Alain (2004), "L'éffacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques", *Langages* 156, 3-17.
- Rastier, François (2003), "Semantic approaches to theoretical texts, en Kjersti Fløttum y François Rastier (eds), *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*, Oslo, Novus Press, 15-35.
- Vygotsky, Lev (1979), "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño", *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.