

# LA ESCRITURA DE MONOGRAFÍAS EN POSGRADOS EN CIENCIAS SOCIALES

*Mariana di Stefano*

En las carreras de posgrado, los alumnos realizan distintos tipos de trabajos de escritura. Aunque todos tienen como fin la producción de conocimiento, algunos están orientados a dar a conocer resultados de una investigación al resto de la comunidad académica, como la ponencia y el artículo de especialidad, mientras que otros a controlar resultados finales o parciales de una investigación, como es el caso de la monografía, la tesis y el proyecto de investigación (Cubo de Severino, 2005:16).

Las monografías suelen ser requeridas en los posgrados como trabajos finales para aprobar seminarios, y en general plantean dos tipos diferentes de tareas al alumno:

- a. que explique el estado de la cuestión sobre algún problema teórico que el seminario haya abordado. Es una tarea de registro de lectura, que requiere una lectura exhaustiva de un cuerpo de textos dado y a la vez una puesta en sistema en función de un problema o eje planteado.
- b. que analice un caso a partir de la aplicación del cuerpo teórico desplegado en el seminario.

Gran parte de los posgrados se caracterizan por sostener su propuesta curricular en el criterio, entre otros, de la interdisciplinariedad. Por ello, en general, los seminarios abordan problemáticas propias de distintos campos disciplinares, lo cual requiere al alumno, a la hora de resolver la monografía final —en las dos modalidades que esta puede adoptar— integrar nuevas conceptualizaciones, en el sentido de que posiblemente no fueran objeto de estudio en sus carreras de grado, a su estructura de conocimientos teóricos. De las dos modalidades de monografía, la segunda puede resultar más compleja ya que requiere no solo una apropiación e integración teórica sino además una aplicación a un caso puntual.

La presente exposición ha tomado como corpus monografías de este segundo tipo, que fueron presentadas como trabajo final del seminario Semiología que se dicta para distintas maestrías en ciencias sociales del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Nuestro objetivo ha sido —instalados en la perspectiva de la pedagogía de la escritura en posgrado— caracterizar estos escritos —no ya en

cuanto a sus rasgos genéricos— sino atendiendo a su relación con la producción de conocimiento. La pregunta que nos hemos planteado es ¿Qué revela esta escritura en cuanto al proceso de integración, sistematización y aplicación de saberes que los escritos analizados exigen? Y ¿en qué medida logran el objetivo genérico de producir un conocimiento nuevo?

La hipótesis de la que hemos partido es que la escritura monográfica deja ver las dificultades de la articulación de los saberes disciplinares que el alumno trae de su carrera de grado con los nuevos, con los que ha tenido escaso contacto, y deja ver las dificultades que implica la construcción de un saber interdisciplinar, el cual a su vez deberá articularse con el objeto de estudio. Por ello, la escritura monográfica se convierte en el posgrado en una herramienta privilegiada para intervenir en ese proceso cognitivo-discursivo, y por lo tanto en la producción de conocimientos en este nivel.

## **Marco teórico**

Son varias las cuestiones teóricas que debemos considerar para abordar el problema que nos hemos planteado. Veremos a continuación aspectos vinculados con el proceso cognitivo de comprensión que se pone en juego en la monografía, las características del discurso monográfico, y algunos rasgos de las representaciones sobre el alumno de posgrado que se percibe en las instituciones.

### *a. Discurso y cognición en la monografía*

En primer lugar, es necesario contemplar el proceso cognitivo involucrado en la resolución de un trabajo escrito como el monográfico, en particular en lo que atañe a la comprensión. En este sentido, consideramos el concepto de comprensión elaborado por la psicología constructivista, que distingue entre la comprensión reconstructiva simple y la comprensión reconstructiva global (Elliot, 2000). Mientras la primera requiere la capacidad de entender la información nueva en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma, la global implica la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos claves que estructuran el pensamiento en el seno de los ámbitos disciplinares concretos. Ello supone la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevas interpretaciones que transforman el significado anterior. Esta es, a nuestro juicio, la situación ante la que coloca al alumno la escritura de la monografía, en la que necesariamente deberá considerar los saberes impartidos en los seminarios que la de-

mandan como trabajo final, e integrarlos en un marco de conocimientos interdisciplinarios que el posgrado requiere.

En segundo lugar, las características del discurso monográfico. En los últimos años se han multiplicado desde las ciencias del lenguaje los estudios sobre el discurso académico, dentro del cual se ubica a la monografía, cuyo discurso es caracterizado como de alto grado de complejidad por los procedimientos discursivos variados que exige desplegar, entre ellos los considerados más complejos, como la fundamentación, y por el esfuerzo de integración de puntos de vista que demanda, ya que se trata de una práctica de escritura con una fuerte apoyatura en la lectura.

Algunos de estos trabajos, desde la didáctica de la escritura, están orientados a dar pautas al alumno acerca de cómo encarar el proceso de escritura de la monografía: cómo planificar el escrito (lectura de fuentes, torbellino de ideas, borradores, etc.), cómo dar forma al texto y luego revisarlo; cómo resolver las partes estructurales (introducción, desarrollo, conclusiones); cómo definir cuestiones estilísticas, por ejemplo, presencia/ausencia del yo, modos de la cita, entre otros (Arnoux et al., 2002; Noqueira et al., 2003; Creme, 2003).

Otro tipo de investigaciones discursivas, han abordado los distintos géneros académico-científicos con el fin de caracterizarlos puntualmente. Entre ellos, los trabajos coordinados por Cubo de Severino (2005) nos interesan en particular no sólo porque abordan expresamente el caso de la monografía, sino porque proponen un enfoque que combina la perspectiva discursiva con la cognitivista, aspecto que interesa a los objetivos que nos hemos planteado. Cubo de Severino se inspira en el modelo de Heinemann y Viehweger que combina específicamente la lingüística textual con el cognitivismo procedural. Estos estudios destacan que, a lo largo del trabajo monográfico —en el que se elabora “un texto nuevo con parte de los datos obtenidos en diferentes fuentes, seleccionados y relacionados entre sí de acuerdo con el punto de vista del autor”<sup>(1)</sup>— han de integrarse distintos tipos de procedimientos para transmitir y ordenar la información, entre los que predominan la especificación, la fundamentación, la explicación, la ejemplificación, la comparación, la definición, la clasificación, la narración, la descripción y la argumentación (Ejarque, 2005).

Cabe aclarar que gran parte de las investigaciones se han centrado en las monografías propias del nivel de grado universitario, mientras resulta muy escasa la referencia a la monografía del posgrado. En este sentido,

---

(1) Citado por Cubo de Severino y Castro de Castillo en “Introducción” (C. De Severino, 2005).

resta aún por indagar los problemas que plantea en este nivel educativo la integración discursiva de los procedimientos cognitivos indicados, atendiendo a la complejización que ejerce en este caso la necesidad de construir un punto de vista interdisciplinario.

Resulta de utilidad, sin embargo, considerar algunos aspectos de los trabajos monográficos que se han indicado en relación con escritos de alumnos de grado universitario. Por ejemplo, la investigación de Kaiser (2005) sobre las estrategias de integración del saber ajeno en el propio texto, en escritos de estudiantes universitarios de Alemania y Venezuela, destaca, como rasgo homogéneo en ambos grupos, las dificultades para la integración en sus propios discursos de información obtenida en fuentes variadas, y en particular para lograr una integración que se corresponda con la coherencia, la cohesión y la estructura del propio escrito. Dificultad cognitivo-discursiva diagnosticada, para el mismo nivel educativo, también en las investigaciones de Arnoux y equipo (1996). Consideramos pertinente considerar estos datos ya que no resulta evidente que los alumnos de posgrado hayan resuelto estos problemas de integración de saberes en el propio escrito. El pasaje del grado al posgrado no siempre implica un entrenamiento controlado en escritura académica que les permita superar este tipo de dificultades.

Parece también pertinente atender a los señalamientos realizados desde enfoques socioculturales sobre la discursividad académica. Estos señalan, por ejemplo, la variedad de tradiciones discursivas y por lo tanto de mecanismos de legitimación del conocimiento que coexisten en los diversos campos disciplinares, y también en los diferentes países, instituciones y momentos históricos (Bolívar, 2005). Este aspecto, a nuestro juicio, podría favorecer cierta inestabilidad genérica, y dificultar, aún más, a los nuevos miembros de las comunidades académicas el acceso a una caracterización homogénea del género y adecuada a la institución en la que realizan el posgrado. Incluso, sobre ellos podrían pesar distintas representaciones de la monografía, que podrían orientarlos hacia estrategias no esperadas en la resolución de sus escritos.

El presente trabajo, si bien no tiene como objetivo el estudio del género, a partir de muchas de las observaciones realizadas identifica una inadecuación genérica en gran parte de los escritos de los alumnos. La resolución genérica interesa no solo en cuanto a las características estructurales y estilísticas con que el género se configura finalmente en una comunidad dada, sino además en tanto “tecnología cognitiva” (Soto, 2005) que participa en los procesos de resolución de problemas que enfrentan los hablantes o escritores en contextos comunicativos situados. Desde esta perspectiva que busca integrar las definiciones de los estudios retóricos sobre el género con los enfoques cognitivistas, se considera a los gé-

neros discursivos como pertenecientes a la misma categoría que los esquemas sociocognitivos y modelos culturales socialmente distribuidos, que juegan un papel central en la comprensión de las situaciones y en el despliegue de la conducta significativa, tal como lo ha planteado, entre otros, Swales (1990). Soto (2005) considera que a través de los géneros discursivos se realiza, entre otras, la función de reflexionar en forma consciente sobre el propio discurso, en la que los esquemas orientan tareas de decisión y valoración, como también de transformación e integración de esquemas. Así, se plantea que los conocimientos genéricos inciden en la producción de discursos coherentes para una situación determinada. Este tipo de investigaciones nos permite tener elementos para intervenir con una didáctica de la escritura ante los problemas identificados en los trabajos de los alumnos.

### *b. Acerca de las representaciones del alumno de posgrado*

Los tipos de trabajo de escritura que se solicitan al alumno de posgrado son un indicador de las representaciones sociales sobre el perfil del alumnado que domina en las instituciones. En este sentido, si contemplamos que la mayor parte de los seminarios de posgrado tiene una carga horaria de 32 hs., y si observamos la complejidad de los trabajos que se solicitan —que hemos señalado en el apartado anterior—, concluimos que desde las instituciones de este nivel se le atribuyen al alumno, entre otros, los siguientes rasgos: a) el de contar con una autonomía importante para la construcción y producción de conocimientos, y b) el de ser el responsable principal de los aprendizajes que efectivamente logre a partir de la enseñanza que imparte la institución.

Con respecto al primer rasgo, la idea de autonomía se desprende del escaso tiempo de contacto que hay entre el alumno y el docente, y del alto grado de exigencia que se le plantea a aquél. Si se recorren los programas de los seminarios de posgrado, se observa que estos suelen señalar una cantidad considerable de contenidos a abordar durante el curso, por lo que podemos deducir que gran parte de las clases se utiliza para exponer, explicar y posiblemente debatir los textos, los conceptos y los ejemplos de los contenidos programáticos. Es decir, se proveen los elementos para que el alumno incorpore nuevos saberes y, tal vez, integre núcleos del campo disciplinar en cuestión. Sin embargo, cuando concluye el seminario, el alumno, para resolver el escrito requerido, deberá aplicar a un caso nuevo la nueva perspectiva teórica, y las instancias de consulta para la resolución de estos trabajos suelen ser mínimas.

En cuanto al segundo rasgo indicado, dada las características del trabajo solicitado, no se pone énfasis en controlar la adquisición de conoci-

mientos impartidos (para lo cual el instrumento evaluativo sería otro, por ejemplo un cuestionario) sino —como ya señalamos— en la aplicación. Lo cual supone respetar el recorrido intelectual elegido por el alumno para explicar el caso seleccionado, aún cuando deje afuera de su trabajo muchos de los contenidos vistos en el seminario. En esta representación —que se apoya en la idea de autonomía del alumno— éste es el responsable del uso que hace de los nuevos saberes, aunque se espera que el recorrido que logre sea creativo y sólido.

Ambas representaciones parecen no contemplar la posibilidad de la dificultad cognitiva en el alumno de posgrado. Sin embargo, como veremos en este trabajo, los alumnos de posgrado manifiestan problemas cognitivos específicos, propios de las tareas a resolver en este nivel, ante los cuales no siempre encuentran espacios de consulta. En algunos casos, incluso, el alumno mismo puede no ser conciente del problema, y no siempre la institución identifica el problema o encuentra el modo de aportarle un camino posible de solución.

Un ejemplo de esto, es la situación de entrega y devolución de las monografías. En la producción, suele percibirse una actitud de esfuerzo y compromiso importantes por parte del alumno en la resolución del escrito. Y a la vez, cierta actitud reticente del docente en la evaluación del trabajo monográfico, que se traduce en notas altas y pocos comentarios, producto de una lectura especial de ese escrito. Una lectura que se adecua a los objetivos que se ha fijado para evaluar, pero que pueden no estar necesariamente relacionados con el modo en que el alumno resolvió globalmente el escrito, en cuanto a las exigencias discursivo-cognitivas que este plantea, sino por ejemplo con cuestiones puntuales (como leyó y comprendió, o no, la bibliografía).

Esta situación consolida un desaprovechamiento del género monográfico en el posgrado, ya que los problemas cognitivos de los alumnos pueden identificarse tempranamente en las monografías. Esta caracterización permitirá avanzar en la definición del papel que juega —y el que debería jugar— este género en el conjunto de escritos que se producen en este nivel educativo.

## **Muestra redactada**

Se trabajó con 38 monografías del Seminario “Semiología” que se dicta en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Cursan el seminario alumnos de tres carreras de posgrado: de la Maestría en Sociología de la Cultura, de la Maestría en Historia del Arte y de la Carrera de Especialización en Educación, Lenguajes y Medios.

Los trabajos considerados son los entregados por alumnos de dos cohortes: la 2004 y 2005. Se trata de alumnos que provienen en su mayoría de las carreras de grado de Sociología, Ciencias Políticas, Historia del Arte y Ciencias de la Educación, aunque ha habido también, aunque en menor cantidad, egresados de Ciencias de la Comunicación, Historia, Letras, Derecho, Antropología y Psicología, entre otros.

El trabajo monográfico final se pautó a través de un instructivo en el que se pide al alumno que seleccione un corpus discursivo, lleve a cabo un análisis del mismo a partir de los enfoques teóricos vistos en el seminario. Para realizar el análisis, se solicita que éste no sea sólo descriptivo sino que esté orientado por el objetivo de demostrar una hipótesis interpretativa sobre el corpus.

Cabe aclarar que en el seminario se trabajó a partir de la definición de Maingueneau que asigna al Análisis del Discurso la tarea de explicar la articulación entre un lugar de enunciación y un discurso. Esta aclaración resulta importante por el tipo de conocimientos y saberes (discursivo-lingüísticos y contextuales, de tipo histórico, político, sociológico, filosófico, etc.) que de por sí este campo disciplinar necesita integrar para cumplir su tarea. Por las carreras de origen de los alumnos, observamos que para la mayor parte no resulta especialmente problemático reponer los contextos históricos con sus problemáticas, y que el aprendizaje se orienta sobre todo a la adquisición de saberes instrumentales sobre lo discursivo.

## Resultados obtenidos

En función de la pregunta que guió nuestro análisis, observamos como un rasgo caracterizador de los escritos monográficos de nuestro corpus la emergencia de lo que hemos llamado una escritura fracturada, es decir una escritura con una notable falta de homogeneidad. Observamos dos tipos de rupturas:

1. *Ruptura estilística*: en los escritos coexisten dos tipos de fragmentos:

a. Fragmentos con un estilo elaborado, dinámico, que ha integrado con soltura puntos de vista, ejemplos, definiciones conceptuales, relatos o descripciones;

b. Fragmentos que se caracterizan por un estilo entrecortado, en el que predominan citas textuales extensas —separadas en la materialidad misma del escrito de su presentación y de lo que continúa en el escrito—, punteos de cuestiones, notas al pie para agregar más citas o definiciones, instalación repentina en estilo propio de otro género (es decir, variación súbita de género), entre otros.

2. *Ruptura en la coherencia* de algunos de sus fragmentos. En los escritos también coexisten fragmentos interpretables con facilidad con fragmentos a los que es dificultoso atribuir coherencia —incluso para el profesor que dictó el seminario, que suele ser el destinatario privilegiado de estos escritos.

Analizaremos a continuación algunos de los diferentes tipos de rupturas discursivas mencionadas, atendiendo a su repercusión en la integración de saberes en el escrito.

### a) *Punteos*:

Los textos que siguen son dos fragmentos de una monografía que analiza un discurso de Eva Perón. El primero corresponde al punteo que el alumno realizó tras el subtítulo “Hipótesis”, y el segundo, el que realizó en las “Conclusiones”:

#### Hipótesis

- Siguiendo a Maingueneau, *“A través del ethos, el destinatario es convocado, en efecto, a un lugar, inscripto en la escena de enunciación que implica el texto”*. La escena de enunciación que este texto propone puede analizarse en tres escenas sobrepuestas: a) la “escena englobante”, *“que da su estatuto pragmático al discurso, lo integra en un “tipo”, en el discurso político*; b) la escena “genérica” (*“es la del contrato ligado a un género (...) del discurso”*), es, en este caso, múltiple, en el sentido de que se trata de la “convocatoria” a un “cabildo abierto” (forma institucional de nuestro sistema colonial caracterizada por su rasgo “deliberativo”) que “proclamaría” la fórmula Perón—Eva Perón para un nuevo período presidencial y que, por lo tanto, debe ser considerado también como “discurso de campaña”; c) en cuanto a la “escenografía” (*“construida por el texto mismo”*), es la de un “diálogo” entre los líderes y sus partidarios, en el cual los actores intentan persuadirse mutuamente (hecho único en la comunicación de masas).
- El ethos discursivo que el texto configura es el de una voz femenina valiente, leal, dispuesta al sacrificio personal, capaz de “sentir en carne propia” los padecimientos de los más humildes y relegados y que aspira a transformarse simplemente en un “puente” entre los partidarios (especialmente los más relegados y sufrientes) y su líder, para lo cual ha tomado la palabra en este “cabildo abierto”, al que ha asistido “desinteresada” de su propia candidatura.
- El texto incorpora al destinatario a través de la identificación entre este último y el garante construido por el texto (como trabajadores y ciudadanos antes excluidos que desean mantener las conquistas obtenidas gracias a Perón) y también a través del “mundo ético” del cual ese garante es parte y al cual da acceso: mujeres peronistas, decididas, leales al partido y a Perón, que, concientes de las amenazas que se ciernen



sobre el proceso revolucionario inaugurado por él, están decididas a “tomar el porvenir en sus manos” para asegurar las conquistas sociales y políticas. El proceso de adhesión de los destinatarios se da a partir también de cómo el garante que muestra el texto (la propia persona de Eva Perón) se erige como el único autorizado para intermediar entre el Pueblo y su líder. Esta metáfora del “puente de paz” (sobre la que volveré luego) contiene implícita la idea de “único camino” y puede ser considerada, por lo tanto, una metáfora argumentativa.

- Por último, si tenemos en cuenta algunos elementos del contexto, es decir, de la situación concreta de comunicación en que este texto fue producido, observamos que el mismo tiene múltiples destinatarios. Este texto, como parte de un acto de campaña designado “cabildo abierto”, no solo es un intento de persuadir a los partidarios y simpatizantes de elegir a Perón para un nuevo período, sino que es además un intento de persuadir al propio Perón para que acepte la candidatura de su mujer a la vicepresidencia. A la vez, el texto señala como contradestinatario no solo a los opositores “convencionales” (quienes eran adversos u opositores manifiestos por fuera del movimiento), sino también a quienes se oponían a la proclamación de Eva Perón desde dentro del propio partido.
- Lo dicho en el punto anterior nos permitiría reinterpretar el ethos discursivo del texto a través del cual el enunciador, lejos de convertirse en un “puente de paz” para la “continuidad” de la obra del presidente Perón, se propone como líder para una “profundización” de las conquistas obtenidas y no sólo ya en el terreno de los derechos sociales, sino en el campo de los derechos políticos, (...).

A primera vista, en este caso, se observa la presencia de un punto delante de cada párrafo, como estrategia sostenida a lo largo de todo el fragmento correspondiente al subtítulo “Hipótesis”. Pero, a medida que nos adentramos en la lectura del fragmento, comprobamos que el alumno no formula hipótesis en este apartado, ni realiza realmente un punteo. Entendemos que un punteo propone una enumeración de proposiciones entre sí homogéneas, es decir que por alguna razón o principio pueda identificarse su pertenencia a la misma clase. Ante el título “Hipótesis”, se espera una enumeración de proposiciones a ser demostradas. Por el contrario, bajo este título el alumno reúne párrafos en los que realiza distintos tipos de operaciones, que constituyen distintos momentos o aspectos de un análisis: en algunos, hace citas teóricas (1er. párrafo); en otros, ejemplifica la teoría con citas del discurso analizado (párrafo 2: trae entre comillas numerosas citas textuales del discurso analizado de Eva Perón; párrafo 3: hay citas del discurso de Eva para ejemplificar y teóricas); en otros casos, encadena razonamientos: el párrafo 5, implica un avance respecto de lo que planteó en el párrafo 2 y en el 4. Incluso comienza con una fórmula enlazante que deja ver el razonamiento seguido

por este enunciador: “Lo dicho en el párrafo anterior nos permite reinterpretar...”. Y efectivamente, en esta parte del texto, el alumno despliega una interpretación analítica y busca fundamentarla. Es decir que no está proponiendo hipótesis.

Interpretamos este modo de organización del texto como una huella de las dificultades para integrar todos los niveles de análisis que va señalando en cada párrafo y para integrar ese análisis al conjunto del trabajo —en el que ocupan un lugar central los saberes previos del alumno de tipo histórico, político-ideológico. La estrategia del punteo le permitió agrupar este conjunto de elementos de un modo errático, sin un orden y una orientación global claros. Cabe señalar que, en esta monografía, los fragmentos destinados a la explicación del momento histórico logran en su desarrollo la fluidez discursiva propia de este tipo de trabajos<sup>(2)</sup>.

El fragmento revela la presencia en el alumno de una representación errónea de la formulación de hipótesis, habilidad muy importante también para la resolución de diversos escritos académicos, como el Proyecto de Tesis y la Tesis, entre otros. Generalmente, los alumnos abordan estos géneros cuando están ya más avanzados en sus estudios de posgrado, y es entonces cuando la institución percibe los problemas que le plantean al alumnado. Sin embargo, las dificultades son identificables tempranamente en las monografías.

En la monografía que estamos analizando, observamos que el alumno realizó la misma operación de punteo en las “Conclusiones”:

### Conclusiones

- A través del análisis hemos podido observar cómo el texto —que se propone inicialmente como discurso de campaña (y como tal dirigido a los ciudadanos votantes)— contiene una dimensión polémica o “lucha entre enunciadores” al disponer una escena de enunciación dirigida a múltiples destinatarios y con múltiples funciones. En efecto, el texto desarrolla una estrategia persuasiva pero no hacia el paradesinatario (que —según el texto— no necesita ser persuadido; solo debe constatar lo hecho por el gobierno), sino hacia un paradesinatario (Perón), verdadero “indeciso” en la escena de enunciación, tal como el texto lo configura.
- El objetivo de las estrategias discursivas es en apariencia asegurar la reelección de Perón para otro período gubernamental, pero el análisis revela otra intención: persuadir a la dirigencia política partidaria (incluido Perón) de configurar un nuevo dispositivo de enunciación que pudiera conjugar la “lealtad al líder” (puesto que el lugar de enuncia-

---

(2) Por una cuestión de espacio, no podemos reproducir en este trabajo los fragmentos correspondientes a la explicación del contexto histórico.

ción de Perón era “intransferible”, a él le pertenecía toda palabra peronista) con la inclusión de una “voz” política emergente (la mujer) ya que dicha “voz” había surgido a través del “uso” político (hacer circular el discurso peronista, especialmente para asegurar la reelección del presidente).

- En este sentido, el texto emplea también como estrategia una articulación entre cuerpo y discurso (...).

También en este caso, hay un punteo formal, pero no hay una auténtica enumeración de elementos homogéneos. Es destacable —en este apartado como en el de “Hipótesis”— que no haya ningún párrafo que introduzca el punteo, el cual suele indicar en forma explícita el tipo de enumeración que se va a hacer, el criterio que la sostiene. Esta ausencia es, a nuestro entender, una muestra de la falta de claridad y precisión acerca de lo que se va a enumerar, y de que el alumno no encontró aún un orden expositivo —con las jerarquías correspondientes— que le permitiera mostrar de forma integrada y sistematizada las derivaciones que hace de los aspectos analizados. Esto es lo que se espera en las Conclusiones. En cambio, el alumno reúne en esta parte una serie de reflexiones, en las que se observan dos problemas de distinto tipo: 1) un orden errático de exposición, 2) algunas se derivan del análisis desplegado y otras no. En el primer caso, se trata de un problema cognitivo: el alumno no ha elaborado aún suficientemente las implicancias de lo observado, y no ha podido establecer las relaciones entre los elementos estudiados. En el segundo, en cambio, destaca el problema de representaciones: el alumno no manifiesta una representación ajustada —que le permita monitorear su propia escritura— de la relación entre las “Conclusiones” de una monografía y el resto del trabajo.

Daremos ejemplos de ambos tipos de problemas: en el primer párrafo, retoma un aspecto que analizó en la monografía (la dimensión polémica del discurso elegido). Pero, es errático que haya empezado por ese aspecto. Podría haber comenzado por cualquier otro, ya que no exhibe ninguna jerarquía, orden ni justificación.

El párrafo 2 de las “Conclusiones” es un ejemplo de conclusión no derivada del análisis realizado. De ningún modo demuestra a través del análisis esa “otra intención” del discurso de Eva Perón<sup>(3)</sup>. Pero, además, hay un uso impreciso de las categorías teóricas que dificulta la interpretación del párrafo. Por eso, este es también un caso de ruptura en la coherencia discursiva. Cabe aclarar que esta operación de sacar conclusiones parciales que no se derivan del análisis pero atribuírselas a él es frecuente

---

(3) También en este caso sería necesario leer la monografía completa para poder comprobarlo, pero su reproducción no es posible por problemas de espacio.

en otras partes de este escrito, es decir que no es algo que ocurra solo en las Conclusiones. En estas, además, otro aspecto que evidencia también una representación errónea de esa parte del escrito es la presencia de párrafos que despliegan un análisis que no se realizó previamente en ningún lugar del texto, por lo cual no corresponde ubicarlos en esta parte del escrito. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el párrafo 5 de “Hipótesis”.

Los problemas vistos en la resolución de “Hipótesis” y “Conclusiones” evidencian dificultades para integrar saberes del campo disciplinar nuevo, entre sí, y con saberes de otras disciplinas, y un caso de dificultad para articular teoría y análisis.

### *b) Citas teóricas en nota al pie*

Veremos a continuación el caso de una monografía, que analiza una publicación de la Universidad Católica Argentina, en la que se observan tanto rupturas estilísticas como de coherencia. Una de las marcas de estas rupturas es la estrategia recurrente a lo largo de todo el trabajo de enviar a nota al pie todas las citas teóricas:

(...) Es fácil por la clase de contenidos cuáles son al menos dos de los objetivos {de la publicación}: ser un órgano de comunicación interno de la universidad, de modo tal que las diversas áreas sepan qué actividades se realizan; y servir a la publicidad de la institución (5). Especial interés para ello tiene la agenda de actividades, que enuncia (6) treinta actividades del 6 al 20 de setiembre, lo que conforma un promedio aproximado de dos por día. En otros números de *UCActualidad* esta planilla ocupa más de una carilla. (...)

(5) De alguna manera ya lo ha dicho FOUCAULT, Michel, *El orden del discurso*, pp. 21: ‘Puesto que son los discursos mismos los que ejercen su propio control; procedimientos de {control internos} que juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquella de que lo que acontece y del azar.’ En efecto, mencionar qué es lo que ocurre, seleccionando algunos hechos y destacando algunas características, es parte de la construcción de la imagen de la institución.

(6) MAINGUENEAU, Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, p.13: ‘Pour une conception du langage naïve les énoncés sont en quelque sorte transparents; ils sont censés s’effacer devant l’état de choses qu’ils représentent. (...) Dire quelque chose apparaît inseparable du geste qui consiste à montrer qu’on le dit.’

Cabe aclarar que el enunciador de este escrito asumió como tarea principal del trabajo la descripción del discurso propuesto (la revista de

la UCA). La estrategia de la nota al pie para insertar citas teóricas muestra la dificultad para enlazar la descripción con la reflexión teórica que necesariamente debe estar presente en este tipo de trabajos.

El fragmento revela además falta de coherencia, las citas no son pertinentes, no iluminan el fenómeno que el alumno analiza, por lo tanto no se relacionan con las descripciones realizadas.

Este caso pone de manifiesto dificultades para apropiarse de nuevos saberes disciplinares y para articularlos con el análisis de un caso.

### *c) Citas extensas de fragmentos del corpus con escaso comentario o análisis*

Reproducimos a continuación un fragmento de una monografía, cuyo objetivo era analizar el discurso peronista, en la que la descripción y explicación del corpus elegido se reemplaza por la transcripción de largos fragmentos de éste, como si de por sí éstos dejaran ver el fenómeno que, apenas sucintamente, el enunciador señala:

*(...) Yo, que siempre tuve en el general Perón a mi maestro y mi amigo —pues él siempre me dio el ejemplo de su lealtad acrisolada hacia los trabajadores, en todos estos años de mi vida he dedicado las noches y los días a atender a los humildes de la Patria sin reparar en los días ni en las noches ni en los sacrificios. (...) llevo en mi corazón una deuda de gratitud para con los descamisados que el 17 de octubre de 1945 me devolvieron la vida, la luz, el alma y el corazón al devolverme a Perón.*

Aparece la lógica de la relación con el esposo similar a la de Pigmalion, el líder ilumina a todos y sobre todo a Evita.

*(...) Mi general: aquí en este magnífico espectáculo vuelve a darse el milagro de hace dos mil años. No fueron los sabios ni los ricos, ni los poderosos los que creyeron; fueron los humildes. Ricos y poderosos han de tener el alma cerrada por la avaricia y el egoísmo; en cambio, los humildes, como viven y duermen al aire libre, tienen las ventanas del alma siempre expuestas a las cosas extraordinarias. Mi general: son los descamisados que os ven a vos con los ojos del alma y por eso os comprenden, os siguen; y por eso no quieren más que a un hombre, no quieren a otro: Perón o nadie.*

El paroxismo de la relación mística en la comparación de Perón con Cristo y la aparición del peronismo identificada con el cristianismo.

*(...) Así como hace cinco años dije que prefería ser Evita antes de ser la esposa del presidente, si ese Evita era dicho para calmar un dolor en algún dolor de mi Patria, hoy digo que prefiero ser Evita, porque siendo Evita sé que siempre me llevarán muy dentro de su corazón. ¡Qué gloria, qué honor,*

*a qué más puede aspirar un ciudadano o una ciudadana que el amor del pueblo argentino!*

La lógica de la primera ciudadana y el discurso de la independencia para su actividad de su calidad de esposa, se ha constituido en el modelo a seguir por cualquier esposa de líder que realice una tarea política,...

Esta estrategia de cita extensa de discurso y comentario breve a continuación se sostiene a lo largo de toda la monografía, en la parte destinada al análisis del corpus. Este es el análisis que el enunciador lleva a cabo, lo cual deja ver una dificultad para la apropiación de los nuevos saberes disciplinares —unida a una representación del trabajo monográfico en la que el rol del enunciador es mostrar y comentar su objeto desde un saber general ya que no recurre a la conceptualización teórica en ningún momento—, o bien para integrarlos al discurso propio, tratando de encontrar una articulación con los saberes previos. La estrategia evidencia una dificultad para convertirlos en herramienta analítica, es decir para articular reflexión teórica y análisis. Los comentarios a veces no superan las dos líneas y, en algunos casos, se formulan en oraciones unimembres.

#### *d) Cambio brusco de género*

Los casos analizados hasta ahora se caracterizan por tener fragmentos de rupturas estilísticas y de coherencia en el discurso, pero en coexistencia con fragmentos de discurso fluido, en los que principalmente se reconstruyen contextos históricos, con sus características sociales y filosóficas. Atribuimos esa fluidez a que el tema abordado es propio o próximo a las disciplinas de origen del alumno, como también atribuimos las rupturas al hecho de que el alumno se encuentra en un proceso de aprendizaje nuevo que requiere ajustes de todo su sistema conceptual.

En el caso que veremos a continuación —una monografía que analiza un discurso de la dirigente del ARI, Elisa Carrió— por el contrario, el alumno logra construir un discurso fluido en las partes en las que despliega el análisis del discurso, aplicando las categorías vistas en el seminario y logrando tanto una correcta articulación de citas teóricas con ejemplos del corpus, como un avance coherente en el desarrollo. Reproducimos a continuación solo un pequeño fragmento que deja ver esta articulación satisfactoria<sup>(4)</sup>:

---

(4) El fragmento evidencia una inestabilidad en el sistema usado para introducir la referencia bibliográfica. En las tres citas que hay en el fragmento se usan tres formas dife-

(...) La abogada comienza sus palabras con una analogía: las ranas son a ella y a los miembros del ARI lo que los sapos son a los opositores políticos. Se constituye así un enunciador didáctico que acude a los ancestrales relatos populares vinculados con las fábulas cuyos personajes, animales personificados, encarnan vicios y virtudes humanos. Téngase en cuenta que este “sujeto de la enunciación” es —como sintetiza M. I. Filinich (2005) “una instancia lingüística presupuesta por la lengua y presente en el discurso, de manera implícita, como una representación de la relación dialógica entre un yo y un tú.” Así, “hablar de enunciador implica una modelización abstracta, que permite el anclaje de las operaciones discursivas a través de las cuales se construye, en el discurso, la “imagen” del que habla.” (Eliseo Verón, *El discurso político*)

Construye también un enunciatario al que no necesita convencer ya que habla ante más de tres mil personas que presencian el acto, en su gran mayoría seguidoras de la corriente política que ella encabeza, a las cuales, no obstante las acerca con su guiño de complicidad. Dicho enunciatario debe distinguirse sin embargo del receptor real pues es, como el enunciador, “un sujeto discursivo previsto en el interior del enunciado, es la imagen del destinatario que el enunciador necesita formarse para construir todo enunciado.” (Filinich, op. cit.) (...)

Sin embargo, hay también en este caso una ruptura estilística, en el apartado de las “Conclusiones”, en las que el enunciador se desplaza hacia otro género. De pronto, el alumno se instala en un discurso que podría ser el propio de un asesor de imagen del candidato y sostiene un discurso claramente político, en el que toma partido y manifiesta su adhesión a la dirigente. El párrafo introductorio de las “Conclusiones” muestra ya a este enunciador puesto en el lugar del evaluador político y no en el del investigador:

“Se cumple la hipótesis interpretativa de la que partió este trabajo: la abogada (Carrió) **logra** construir un enunciador **convinciente** que pone en escena enunciadores múltiples”<sup>(5)</sup>.

El enunciador abandona el lugar del analista y se suma a los receptores que persuadidos por Carrió buscan a su vez persuadir a otros destinatarios de las virtudes de la candidata. El enunciador incluso ha perdido claridad sobre su objeto: no estudió la recepción del discurso de Carrió como para saber si fue efectivamente convincente. Hace aserciones pro-

---

rentes de hacerlo, cuando el escrito académico exige uniformidad de criterio. Este fue un problema reiterado en el corpus de monografías estudiado.

(5) El subrayado es nuestro.

pias del discurso político (no fundamenta lo que sostiene) pero que no son adecuadas para los géneros académicos.

Esta tendencia se va afianzando a lo largo de las conclusiones y se hace ya abierta hacia el final, y en especial en el último párrafo:

En síntesis, parecería que a un buen sector de la sociedad argentina no le bastan las palabras profundas e idóneas, aún cuando están respaldadas por un accionar coherente. Tal vez —nos atrevemos a sugerir modestamente— sea más conveniente insistir en mostrar mayor capacidad de gestión en las próximas construcciones discursivas para convencer a un electorado que puede comprender que una mujer llegue a la presidencia de la Nación por el solo hecho de ser la esposa del presidente fallecido aunque la caracterice la total ineptitud para el cargo, pero que multiplica sus exigencias (respecto de otros candidatos hombres) ante otra mujer de carrera política, aún a pesar de haberse “jugado” contra las mafias instituidas en el poder.

Este caso no manifiesta problemas en la integración de los nuevos saberes disciplinares, tal vez por tratarse de un alumno egresado de la carrera de Letras, para quien los contenidos abordados en el seminario, probablemente, le resulten más cercanos. Pero muestra dificultades para articular el conocimiento lingüístico-discursivo con el saber que da cuenta del contexto. Esa articulación no pudo plasmarla en un género académico.

## Conclusiones

Hemos observado, entonces, una serie de rupturas en fragmentos de los escritos monográficos (estilísticas y en la coherencia textual) que, como venimos señalando, revelan rupturas de otro tipo, específicamente en la articulación de saberes:

1. Por un lado, una dificultad para integrar entre sí los conocimientos teóricos del nuevo campo disciplinar.
2. Por otro lado, dificultad para articular estos nuevos saberes a otros campos del conocimiento. En este sentido hemos mostrado cómo hay fragmentos en los que se abordan cuestiones del campo disciplinar de origen del escritor, en los que la escritura tiene una soltura que no alcanza en los fragmentos destinados al nuevo saber, en los que la escritura se entorpece.
3. Por último, una dificultad para articular el cuerpo teórico y el análisis de un caso.

Podemos afirmar que un porcentaje importante de los alumnos que concluyeron el seminario, a través de sus escritos manifestaron poseer un aparato teórico “blando”, “en vías de constitución”, si entendemos es-



tas metáforas en oposición a la de “sólido”, usada generalmente para dar cuenta del enfoque articulado sin fisuras, y que resiste la puesta a prueba ante casos disímiles. Esto coloca al alumno en un punto de partida en el que su punto de vista es aún inestable, lo cual —como hemos ido también señalando a lo largo del trabajo— le genera dificultades tanto en la construcción y delimitación de su objeto, como en la definición de hipótesis y de objetivos a concretar.

Si volvemos a nuestra pregunta inicial —¿Cuál es la relación de las monografías de final de seminario con el proceso de producción de conocimiento en posgrado?— concluimos en que las monografías muestran una etapa de ese proceso, más o menos próxima, según los casos, a la producción de algún tipo de conocimiento socialmente valioso. En este sentido, hay monografías muy buenas, que hacen un aporte al conocimiento, y otras que requerirían mayor trabajo y elaboración. Dentro de éstas, observamos en el corpus que mientras algunas de las monografías carecen de riqueza interpretativa, como resultado directo de la dificultad para construir el punto de vista y el objeto, o cuentan con una hipótesis interpretativa interesante pero escasamente demostrada, hay otras que suplen estos obstáculos con la sobreinterpretación.

En estos casos, el alumno proyecta de forma indiscriminada sobre el objeto discursivo que construye un punto de vista ya elaborado, generalmente en otros campos disciplinares a partir de otras prácticas sociales, pero que no integra los nuevos conceptos teóricos estudiados. Se produce, entonces, una circularidad en el conocimiento: se llega a algo que ya se sabía desde antes de comenzar. En estos casos no hay producción de conocimientos nuevos sino un intento de ratificación de lo ya sabido, de un saber previo o prejuicio, a través de un ejercicio que en realidad no aporta la fundamentación necesaria.

Pero al margen de estas características, consideramos que las monografías son escritos muy valiosos para el alumno que los produjo, y también para la institución, en la medida en que constituyen una materialidad que permite observar las dificultades con las que el alumno se enfrenta en este tipo de trabajo intelectual, y porque es la base sobre la que podrá seguir trabajando.

Los problemas que plantean algunas cuestiones centrales de la escritura académica, que van desde aspectos básicos como el manejo correcto del sistema de referencia bibliográfica hasta aspectos ya más complejos como la formulación de hipótesis, objetivos y conclusiones, entre otros, pueden identificarse tempranamente, prácticamente al comienzo de los estudios de posgrado, en los trabajos monográficos.

Estos trabajos enfrentan al alumno a una rica experiencia de escritura, en la que uno de los aprendizajes principales debería estar orientado

hacia las exigencias que plantea la adecuación a un formato genérico estabilmizado para la producción de conocimiento. Las investigaciones demuestran que este no es un tipo de aprendizaje que se produzca espontáneamente, por lo que la intervención de la institución en esta instancia resultará decisiva para que la monografía sea aprovechada como escrito en el posgrado, más allá de los logros inmediatos alcanzados.

En este sentido, si comparamos la monografía con el resto de los géneros académicos de control de investigación, como el proyecto de tesis y la tesis, observamos que mientras las instituciones ejercen un control más pautado y sistemático sobre los dos últimos géneros, el control que se ejerce sobre la monografía es errático.

En relación con la idea de “aprovechamiento” del género, y con miras a precisar algunas de las funciones que la monografía puede cumplir en el posgrado en cuanto a su aporte a la producción de conocimiento y al aprendizaje de cómo se produce conocimiento desde la escritura, puede resultar útil sugerir a los alumnos que el trabajo monográfico aborde algún aspecto o tema de lo que será su futuro trabajo de tesis. Esto le permitirá iniciar y trabajar sobre su propio proceso de aprendizaje y producción de conocimientos que, como hemos visto, es un proceso largo y complejo, y empezar a controlar y sacar provecho de la función epistémica de la escritura.

## Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y M. C. Pereira, 2002, *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E. y equipo, 1996, “El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior”, en Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje - UNR (coord.) *Adquisición de la escritura*, Rosario, Ediciones Juglaría.
- Bolívar, Adriana, 2005, “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades”, en *Signo y Seña: Comunicación académico-científica*, N°14, Revista del Instituto de Lingüística-UBA, Buenos Aires.
- Cremer, Phyllis y Mary Lea, 2003, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa.
- Cubo de Severino, Liliana, 2005, *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte Editorial.
- Ejarque, Delia, 2005, “La monografía”, en Cubo de Severino, L. *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte Editorial.
- Elliot, John, 2000, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Kaiser, Dorothee, 2005, “El saber ajeno y el saber propio”, en *Signo y Seña: Comunicación académico—científica*, N°14, Revista del Instituto de Lingüística—UBA, Buenos Aires.
- Nogueira, Sylvia et al. 2003. *Manual de lectura y escritura universitarias*, Buenos Aires, Biblos.

- Soto, Guillermo. 2005. "Los géneros discursivos como tecnologías cognitivas", en RASAL Lingüística, N° 1.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press.