

El Análisis del Discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales

Elvira Narvaja de Arnoux

Universidad de Buenos Aires

Introducción

La Universidad de Buenos Aires, desde la apertura democrática en la primera mitad de la década del ochenta, implementó un espacio académico en su inicial Ciclo Básico Común, destinado a carreras de Humanidades y Ciencias Sociales, en el que los campos involucrados eran, como el nombre que se le dio a la asignatura lo indica, “Semiología y Análisis del Discurso”. En ese ámbito se prepararon materiales didácticos y se formaron equipos docentes, que desarrollaron estrategias pedagógicas destinadas a una lectura crítica de los discursos sociales. Para ello, el reconocimiento de marcas discursivas correspondientes a lo verbal pero también en relación con otros sistemas semióticos era esencial ya que permitía establecer una distancia frente a los materiales que permitiera el gesto analítico. La reflexión teórica se acompañó siempre de trabajos sobre corpus seleccionados que, por un lado, tendían a recuperar la memoria histórica –sobre todo, en el momento inicial de la experiencia, después de la dictadura militar– y, por el otro, a abordar temas significativos de la actualidad social.

A comienzos de la década del noventa se crearon, adscriptos a la cátedra, los Talleres de Lectura y Escritura, en los que se realizaban trabajos claramente pautados que permitieran a los alumnos adquirir el dominio de esas prácticas en el ámbito universitario. La lectura crítica se articulaba, entonces, con experiencias de escritura, en las que a la vez que se reflexionaba sobre los requerimientos académicos (en cuanto a formatos, escritos, modos de redactar, por ejemplo), se consideraban otras prácticas escritas, lo que permitía desnaturalizar los dispositivos normativos para facilitar que los estudiantes pudieran operar con ellos críticamente si en algún momento lo consideraran necesario para responder a otras expectativas. Se desarrolló, así, una tradición de lectura crítica y, en el plano de la escritura, se avanzó sobre la relación de esta con la producción de conocimiento (lo que tendría una incidencia significativa en los seminarios de tesis, que se abrieron, particularmente, en la segunda mitad de la década del noventa y que, en nuestro caso, se inscribían en las dos carreras que se crearon: Maestría en Análisis del Discurso y Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura).

En algunas cátedras de grado de la carrera de Letras se siguió con experiencias próximas aunque con objetivos más ambiciosos que los del primer año porque ya eran estudiantes que habían cursado materias lingüísticas, que tenían una práctica asidua en escritura académica y, en algunos casos, debían seleccionar su orientación. Esto llevó en la asignatura, objeto de la

experiencia que vamos a referir, Lingüística Interdisciplinaria, a proponer como parte de la evaluación esbozos de investigación en el marco de los ejes del dictado de los trabajos prácticos y de las clases teóricas. Debemos aclarar que la asignatura trabaja a partir de diferentes problemáticas del Análisis del Discurso determinando ejes en cada semestre que pueden referirse a un campo –discurso político, discurso religioso, discurso histórico, etc.– o a problemáticas particulares como argumentación, dimensión polémica o reformulación, por ejemplo, y abordar a partir de ellas corpus variados. Lo interdisciplinario, propio del Análisis del Discurso, se ve reforzado por el hecho de que la materia puede ser cursada, además de por los estudiantes de Letras, por los de otras carreras de la Facultad de Filosofía y Letras como Filosofía, Historia, Antropología o Ciencias de la Educación.

Problema a tratar

La pandemia de coronavirus irrumpió en la vida académica en la Argentina en el momento en que ya se había planificado el dictado de las materias y estaban por comenzar las clases. Lo que desde distintos lugares se designó como inesperado o inédito obligó al cuerpo docente a imaginar e implementar estrategias que suplieran, en la medida de lo posible, la presencialidad y logaran cumplir con los objetivos pedagógicos propios de una materia universitaria.

En este caso, me voy a referir a cómo enfrentamos la situación en un momento en el que no estábamos todavía familiarizados con la virtualidad y debíamos explotar, como recurso fundamental, el campus virtual con el que contábamos en la universidad (que utiliza la plataforma Moodle). Además, debíamos considerar las restricciones que imponía la unidad académica, que había suspendido la modalidad de “promoción directa”, que implicaba un cierre monográfico resultado de una primera investigación sobre materiales seleccionados por los estudiantes.

Un problema que se plantea habitualmente, en relación con la lectura crítica de los materiales es la necesidad de reponer el contexto (tarea que realiza o cuya búsqueda orienta fundamentalmente el docente) y articularlo en la interpretación con las opciones discursivas. Esto se debe a que los textos seleccionados provienen de diferentes ámbitos y los estudiantes no tienen una competencia enciclopédica tan amplia que les permita apelar a él sin apoyo. Para resolver el problema que señalamos, en virtud de las nuevas circunstancias, seleccionamos, para el desarrollo de una parte significativa del curso y, sobre todo, para las actividades y evaluaciones de los alumnos (que debían volver a él permanentemente), un único material: la versión taquigráfica de la discusión en la Cámara de Diputados de la ley sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). El debate podía interesar a los jóvenes por la temática, además de que podían reponer el contexto no solo gracias a la bibliografía suministrada y a las notas de prensa sino también a su propia experiencia.

Otro problema reside en que los estudiantes desarrollan, por la utilización de Internet, una lectura navegante, que avanza permanentemente y que se detiene en momentos que captan, por una u otra razón, su interés. La actividad académica, sobre todo en Humanidades, impone una lectura reflexiva que vuelva sobre el texto. Los estudiantes viven la tensión entre estas dos modalidades y, en general, triunfa la primera (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2009). Esto lleva a que no vuelvan sobre los textos y apelen a su conocimiento previo o al recuerdo. Las actividades propuestas tendieron, por un lado, a que releyeran los textos involucrados y, por el otro, a que, al centrarse en un solo material aunque extenso, lo recorrieran reiteradamente, lo que llevó a que adquirieran un dominio del mismo que les permitió complejizar los aprendizajes y profundizar el gesto analítico.

Una dificultad que se nos presentaba era cómo activar la reflexión de los estudiantes sobre textos teóricos y materiales de análisis que, en la modalidad presencial, eran leídos previamente a la clase y daban lugar a intervenciones orales en esta. Otra era cómo remplazar la monografía final (ya que, como señalamos antes, el sistema de “promoción directa” que lo admitía fue suspendido), que era lo que permitía cumplir el objetivo de iniciación a la investigación. Respecto de esos dos aspectos, establecimos un sistema de entregas semanales de actividades, que se elaboraban en bloques de catorce días, que versaban, en la primera semana, sobre la comprensión de los textos teóricos y, en la segunda, sobre el análisis de los materiales a partir de los conceptos que nos interesaba que trabajaran. Estas entregas tenían una devolución personal por parte del docente, que las aprobaba o podía enviarlas a reformular, lo que en general no ocurrió porque cuando había problemas de comprensión del texto o de la consigna las consultas fueron previas. Por otro lado, en las evaluaciones parciales se propusieron actividades próximas a las ya desarrolladas aunque sobre los temas teóricos centrales del dictado en ese cuatrimestre, que permitían que proyectaran los aprendizajes adquiridos.

Perspectiva teórica

Debemos atender a la especificidad de una cátedra que aborda aspectos del Análisis del Discurso como contenido de la materia. Es decir, que las prácticas de lectura y escritura tienen como objeto, pero también se sostienen en, los aprendizajes que se van haciendo en ese campo. De allí que para enmarcar la experiencia necesitemos referirnos a la perspectiva sobre el análisis del discurso que ponemos en juego y al campo discursivo al que corresponden los materiales sobre los que los estudiantes trabajaron, el debate parlamentario. Cerraremos el apartado con algunas breves referencias pedagógicas.

1- Consideramos el Análisis del Discurso como un campo académico amplio que incluye las diferentes disciplinas que abordan la discursividad, pero también como una práctica interpretativa interdisciplinaria y crítica en relación con determinados materiales que les puede presentar otro profesional (en los casos de peritaje, por ejemplo) o que se propone analizar el propio investigador. Este interroga las disciplinas que le parecen pertinentes tanto las lingüísticas como las que se refieren al espacio en el que los discursos han sido generados o que le pueden suministrar datos significativos respecto de las condiciones de producción (Arnoux, 2019a). Toda lectura crítica supone una distancia frente a los materiales y el reconocimiento de las operaciones y marcas que generan determinados efectos de sentido. La interpretación se apoya en ellas pero requiere también de otros saberes que permitan seleccionar las que funcionan como indicios de una regularidad, un origen o una disrupción particular que habilita una entrada analítica. El corpus se va a ir delimitando a partir de las hipótesis y de los procedimientos exploratorios puestos en juego. El trayecto investigativo exige un ir y venir entre los enfoques teóricos y los datos que se van construyendo. Esta dinámica analítica es compleja e impone la capacidad de interrogar los aspectos teóricos, articular saberes procedentes de diferentes campos y tener suficiente sensibilidad frente a las marcas discursivas. Pero también plantea problemas de escritura, entre otros, cómo articular la interpretación con la teoría y con los materiales, cómo seleccionar e insertar los ejemplos que permitan ilustrar lo que se dice, cómo hacer derivar de segmentos significativos una reflexión general. Estos problemas de textualización son los que van a enfrentar los estudiantes en la producción de sus escritos cuando deban realizar tareas de mayor envergadura.

Los núcleos teóricos centrales del dictado de la materia en esta ocasión eran los modos de activación de la memoria discursiva (memorias asociadas al género, las palabras, las fórmulas, los enunciados, el dominio de memoria propio de una formación discursiva, modos de remitir a lo ya dicho, funciones de la memoria discursiva en la lectura y la interpretación) y la dimensión emocional de la discursividad (*ethos* y *pathos* en la tradición retórica, modos de hacer presentes las emociones en el discurso, emociones dichas, mostradas y apuntaladas, lo epidíctico y las estrategias de amplificación). Los estudiantes se podían apoyar en tramos de un texto (Arnoux, 2019b) que sintetizaban los aportes más significativos. Para la realización de los trabajos prácticos se indicaban otras lecturas, que sirvieran de apoyo para el análisis de las intervenciones parlamentarias, sobre temas como discurso político, polémica, discurso y género, debate parlamentario, y proporcionararan datos sobre el contexto del debate.

Como los materiales de análisis, que nos permitían ilustrar los temas teóricos, suministrar herramientas de análisis y estimular el desarrollo de una práctica investigativa, se referían al debate parlamentario, sintetizaré algunos aportes teóricos respecto de ese campo.

2- El debate parlamentario, destinado fundamentalmente a discutir y aprobar las leyes, se da en el ámbito del Poder Legislativo, uno de los pilares de las democracias representativas. Si bien parlamentos de diferentes países comparten rasgos discursivos y de funcionamiento, podemos encontrar diferencias a veces significativas (Bayley, 2004; Iñigo-Mora, 2007). Asimismo, la relación con el contexto situacional y la coyuntura política inciden en las intervenciones de los legisladores (Van Dijk, 2004, 2007).

En relación con la dinámica de la asamblea la normativa, en general, es estricta, lo que lleva a que toda transgresión sea significativa. El impuesto control del tiempo motiva que los legisladores deban definir el eje que van a desarrollar, el punteo previo de lo esencial, el ritmo que adopte, el recurso a síntesis. Se señala, además, como un rasgo la polidestinación (Truan, 2016) ya que los destinatarios previstos o posibles, más allá del presidente de la asamblea, son los otros legisladores (los propios, los indecisos, los cuestionados, los que se oponen), los ubicados en lugares periféricos (en palcos, por ejemplo), los periodistas, los que siguen el debate a través de los medios e, incluso, los que van a acudir a los registros del mismo.

Se trata de un género cuyas piezas, en principio, son deliberativas, en tanto inscriptas en la larga tradición de los intercambios en el marco de las asambleas (Ducard, 2003; Marques, 2011). Recorren el abanico de estrategias ya catalogadas por la retórica para convencer y persuadir al otro, particularmente todas aquellas que tienen que ver con el despliegue de la polémica (Ilie, 2010, 2013).

En algunos momentos puede darse una tensión entre la voluntad deliberativa y la tendencia a la espectacularización (Ilie, 2007; Shenhav, 2008). Landowski (1977: 433-434) ya había señalado su cercanía con la representación dramática. Esto lleva a que se plantee que el debate parlamentario se ha vuelto fundamentalmente una puesta en escena del desacuerdo no un espacio deliberativo cuyo juego vaya a incidir en lo legislativo, ya que esto se resuelve en otros lugares, antes o durante el transcurso de la sesión. El dramatismo sí puede ser experimentado por los afectados en la medida en que va a incidir en sus vidas o en aquellos que piensan que es justo y necesario (Martín Rojo y Van Dijk, 1998).

En las intervenciones, a menudo, la discursividad política enmarca y se asienta en la jurídica. Los legisladores para construir el *ethos* de competentes deben mostrar el conocimiento de datos y también el de los antecedentes jurídicos de lo que se está tratando. Este juego implica acomodamientos y tensiones ya que lo político expone el conflicto, las posiciones

enfrentadas, el peso de lo ideológico, la subjetividad del locutor mientras que lo jurídico es el espacio de la norma, con el grado de abstracción propio de ella y la necesaria distancia que genera el efecto de objetividad.

3- El proyecto pedagógico de la cátedra tiende tanto a desarrollar la capacidad de lectura crítica en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales como a iniciar en la investigación a los estudiantes, para lo cual se diseñaron las actividades que esbozamos antes y que expondremos en el próximo apartado.

La propuesta parte de la importancia de la lectura y la escritura en los aprendizajes. La realización de aquellas prácticas en el espacio educativo, en el que habitualmente se interrelacionan, no solo lleva al progreso en ambas sino que también facilita la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. La experiencia que reseñamos acentúa esto ya que tiene la particularidad de que los contenidos de la materia se refieren al análisis de la discursividad y estos conocimientos intervienen tanto en la lectura (son fundamentales para la adquisición de una postura crítica) como en la escritura, sobre todo de los textos complejos propios de la vida universitaria.

Por las características de la materia que dictamos y por los efectos de la no presencialidad¹, creemos que se pudieron poner en juego exitosamente las tres grandes orientaciones del contenido “de acuerdo con el modo en que se espera que este sea aprendido y utilizado luego por los estudiantes” (Feldman, 2020): *el conocimiento como biblioteca*, datos, conceptos y teorías destinados a enfrentar los problemas propios del campo disciplinar; *el conocimiento como herramienta*, que brinda instrumentos operativos para el análisis y la investigación; y *el conocimiento como práctica*, que se adquiere por la inmersión en prácticas reales y permite desarrollar la autonomía y la eficacia (Feldman y Palamidessi, 2001).

Aspectos metodológicos de la propuesta pedagógica

En el caso cuya dinámica exponemos, se planificaron actividades escritas, resultado de la lectura guiada de textos teóricos y de consignas de articulación de los conceptos centrales con los materiales. Se hicieron, asimismo, devoluciones escritas individuales y se evaluó la adquisición de las estrategias de selección de corpus y de análisis de los mismos a través de pruebas parciales.

Debemos señalar que en la Universidad de Buenos Aires cada cátedra está compuesta por un profesor titular o asociado, un adjunto y jefes y ayudantes de trabajos prácticos. En esta experiencia, intervinieron los docentes de prácticos y el titular porque el profesor adjunto dictó otros temas y tuvo al final del cursado encuentros virtuales sincrónicos para atender a las consultas que se plantearan antes del cierre de la materia. Los jefes de trabajos prácticos² elaboraron actividades organizadas en bloques de dos semanas cuyos temas (discurso político, discurso y género, debate parlamentario, dimensión polémica de los discursos) apoyaban el análisis de las intervenciones en el debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo.

1 Respecto del sintagma “no presencialidad”, Feldman (2020) señala que su uso se ha generalizado por la situación no prevista que se ha presentado y que hace que se haya impuesto más allá de formulaciones más adecuadas como “educación a distancia”, “enseñanza virtual”, “enseñanza mediada por tecnologías de la comunicación” u otras.

2 Los docentes que intervinieron como jefes de trabajos prácticos fueron Nicolás Bermúdez y Alejandra Vitale.

Gran parte de las consignas, particularmente las de la segunda semana de cada bloque, obligaban a los estudiantes a interrogar el corpus analizando diferentes fenómenos, contrastando distintos locutores, estableciendo regularidades asociadas con un posicionamiento político, determinando si se exponían o no diferencias de género. Esto imponía una reiterada lectura de los materiales y la indagación sobre datos contextuales que la cátedra apoyaba con la bibliografía pertinente. Por otra parte, en las pruebas destinadas a la evaluación parcial de los aprendizajes (realizados a través de la lectura de esquematizaciones que enmarcaban la bibliografía), también se solicitaba que activaran estrategias próximas a las implementadas en los prácticos a partir de la reflexión sobre los dos núcleos centrales de la materia. En relación con la memoria discursiva, se debía atender particularmente a qué se considera memorable desde una u otra posición y las funciones que cumple en el discurso y en relación con las estrategias políticas y los procedimientos identificatorios. Respecto de la dimensión emocional se focalizaban los modos de semiotizar las emociones, los objetos a los que se las aplica, el ethos que legitiman y las pasiones que buscan despertar en el auditorio.

Todos los estudiantes trabajaron con las versiones taquigráficas de la sesión plenaria de la Cámara de Diputados de la Nación en la que se debatió la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

Este debate se inicia en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación el 13 de junio de 2018. Durante el mismo hay manifestaciones en las inmediaciones del Parlamento, en las que se destaca la amplia participación de jóvenes. Sobre los debates y las acciones en la calle intervienen diversos actores sociales como las iglesias, los movimientos de mujeres o los medios de comunicación³. Se utilizaron símbolos como los pañuelos –verdes para los que estaban a favor del aborto y celestes, a partir del 15 de mayo para los que se manifestaban en contra—. Las manifestaciones fueron importantes desde una y otra posición. A su vez, en el Congreso se realizaron 15 audiencias públicas. En el cierre del debate el proyecto fue aprobado por 129 votos a favor, 125 en contra y 1 abstención. Pero el proyecto no fue ley porque en la Cámara de Senadores los votos en contra (38) fueron superiores a los que se pronunciaron a favor (31). Todo el proceso conmovió a la población y, sobre todo, a los jóvenes, de allí que nuestros estudiantes conocían con menor o mayor profundidad el tema y los argumentos que se reiteraron.

Presentación de ejemplos significativos

La actividad primera de cada bloque se organizaba en torno a una guía orientadora de la(s) lectura(s) propuesta(s) y, a la vez, del escrito que debían entregar. En algunos casos, la escritura se debía desplegar a partir de las orientaciones para la lectura, es decir, que el plan textual estaba determinado. Por ejemplo:

El artículo de van Dijk se propone, a grandes rasgos, caracterizar un “género”: el debate parlamentario. Para seguir el recorrido argumentativo del autor, les sugerimos que:

- *Identifiquen a partir de qué parámetros realiza esa definición.*
- *Considere la dimensión polémica del artículo: identifique las posiciones teóricas con las que dialoga y los principales déficits que les adjudica y ventajas que les reconoce.*

3 Una excelente síntesis, que fue uno de los textos que leyeron los alumnos, se encuentra en Del Manzo, 2019.

- *Proporcione los elementos básicos de la teoría del contexto formulada por van Dijk, es decir, su definición y la perspectiva original que, según el autor, aporta.*
- *Señale cuáles son para van Dijk las categorías contextuales parlamentarias y cómo y bajo qué principio las organiza.*
- *Analice con esas categorías un segmento del debate parlamentario sobre la ley de IVE que constituye el corpus de nuestra cursada.*

Algunos textos considerados anteriormente en nuestro recorrido bibliográfico, como el del Verón y el de Chilton y Schäffner, tocan también la problemática de la clasificación de los fenómenos discursivos. Compárelos con el tratamiento que hace van Dijk del debate parlamentario (ej.: se centra en el mismo nivel, siguen parámetros similares, etc.).

En otros casos, la consigna de escritura se separaba de la guía de lecturas. Un ejemplo de dicha consigna es este:

Una vez leídos y contrastados los textos de Amossy, Angenot y Maingueneau, les proponemos que expongan lo siguiente:

- a. Dentro de qué problemática más general se inscribe, en cada caso, la definición de la polémica.
- b. Qué definición suministra de la polémica cada autor y que estatuto le dan (¿se trata, por ejemplo, de un tipo de discurso?).
- c. Cuáles son las características que cada autor le otorga a la polémica.

A lo largo de la exposición expliciten las similitudes y diferencias que encuentren entre los distintos trabajos.

A estas guías las sucedía en la semana siguiente una actividad centrada en el análisis del debate en la que los estudiantes debían mostrar el dominio de la bibliografía, cuya lectura había sido orientada previamente. Un ejemplo perteneciente al bloque al que correspondía la consigna anterior es el siguiente:

Elija dos intervenciones de un mismo diputado o de dos diferentes y caracterice su dimensión polémica desde las posiciones de Amossy, Angenot o Maingueneau. Justifique la elección teórica realizada a partir de un posible problema de investigación.

Las devoluciones, escritas, de los docentes⁴ incluían tanto comentarios al margen de los trabajos sobre aspectos puntuales como apreciaciones globales al final. No implicaban una revisión del mismo texto por los alumnos sino que tendían a que comprendieran dónde residía el problema, que establecieran una distancia frente a su propia escritura y que pudieran proyectar la orientación a la próxima actividad. En algunos casos, la reescritura del segmento objeto de la observación la realizaba el docente.

Algunos comentarios se centraban en aspectos redaccionales, como en los siguientes la inserción de enunciados referidos y el armado de párrafos:

Única sugerencia: hacé uso de una mayor variedad de mecanismos para delegar la palabra (te marqué la repetición para que lo veas).

4 Los comentarios provienen de los trabajos corregidos por una docente, Verónica Zaccari, quien me facilitó los textos de sus alumnos y a quien agradezco por ayudarme a evaluar los resultados de la cursada.

Me parece que habría que repensar los párrafos que conforman la secuencia “desarrollo”. En tu trabajo, esta secuencia central está conformada por un solo párrafo.

En ocasiones se mostraban modelos de reformulación que invitaban a los estudiantes a realizar esta práctica en futuros trabajos:

Lo único que te quedó desarticulado es la “partitio”, que no se corresponde con lo que se hace en el trabajo. [...] Te propongo prestar atención a estos aspectos. Acá va una reformulación posible de la partitio para mejorar tu trabajo: “Abordaremos los alcances de esta noción siguiendo esta secuencia: primero, explicaremos a grandes rasgos en qué problemática general se inscriben los textos; luego, nos centraremos en el desarrollo de las ideas en torno a la polémica y al estatuto que esta adquiere en los diversos enfoques a analizar; finalmente, describiremos las características que los autores expuestos otorgan a su objeto.”

Algunas indicaciones del docente orientaban sobre las condiciones de producción de los textos de lectura y del material de análisis e intentaban intervenir en el desarrollo de la lectura crítica haciendo hincapié en las operaciones de contextualización:

Me parece que sostuviste tu lectura en una contextualización sociohistórica de los debates. Podríamos pensar que el “medio” donde se despliegan también puede ser un condicionante importante. Tal vez faltó un contraste en función del contexto mediático. Por ejemplo, no es lo mismo un diario comercial (además de hegemónico, como vos decís) que una página de Facebook de una agrupación. Fijate que esos mensajes se insertan en muy diversos contextos: el diario quiere vender “noticias”, el uso de FB por parte de agrupaciones tiene otra finalidad, tal vez difundir ideas. Y eso cambia mucho la relación entre los sujetos (locutores y alocutarios). Además los dispositivos regulan los lenguajes: creo que el lenguaje icónico en FB tiene otra jerarquía o adquiere otras funciones que en los diarios, ¿no?

Otros comentarios, destinados a compartir lecturas o remarcar resonancias en las producciones de los estudiantes, tendían a hacerlos partícipes de la comunidad académica de la disciplina y facilitar la construcción de un enunciador adecuado al ámbito:

Interesante este desarrollo analítico: el tema de “estar a la altura de los tiempos” te permitió el pasaje al ethos militante. Hay una representación del militante como héroe: aquel que logra descifrar el “llamado” de una época y actuar en consonancia con ese llamado (“estar a la altura”). Este aspecto heroico en la construcción del militante Arnoux lo observa en la matriz ideológica del latinoamericanismo. Te recomiendo la lectura de ese artículo.

En otros se dialogaba sobre el análisis propuesto estableciendo relaciones con otros enfoques lingüísticos u otras disciplinas:

Entiendo perfectamente lo que estás planteando y lo comparto. Pero lo tendrías que justificar más porque el lector que solo se interese en los recursos gramaticales para observar la construcción del destinatario podría objetar. Justificarte por medio de los actos de habla podría ser una solución.

Cuando la situación lo requería, esos diálogos intentaban problematizar la relación teoría-práctica e invitaban a realizar ajustes entre el material teórico y el caso a analizar:

Quizás la forma que tuviste de abordar este tema (el “nosotros” de comunidad, el afianzamiento en la creencia, el canto, etc.) me hizo pensar en los rituales, su dimensión emocional y la fuerza persuasiva que tienen. Tal vez esta puesta en escena se parezca más a un rito (por lo menos la parte del cántico y el uso del pañuelo que la diputada siempre lleva) que a un espectáculo, como veníamos viendo en la bibliografía.

Los comentarios en el margen se complementaban con otros más generales:

Como bien señalás, la actitud crítica en Verón es entendida como distancia (que el analista no intervenga en el juego político), por el contrario Chilton y Schäffner entienden la crítica como acto de compromiso (estamos más cerca de la idea del analista con actitud militante). Pero al colocar el “también” matizás el conflicto que estás notando y la diferencia -más que marcarse- aparece como un aporte, una suma (“además ellos”...). La lectura en la universidad no matiza el conflicto; al contrario, lo expone. El lector universitario toma la conflictividad de las fuentes como eje de lectura. Me doy cuenta de que vos eso lo hiciste en tu lectura, pero en la escritura lo suavizaste.

Otros advertían sobre algunos problemas en el desarrollo analítico o en el alcance de las hipótesis de lectura:

Sólo te indicaría que tengas cuidado en la generalización final: tu análisis te permite afirmar el uso de la violencia verbal en las dos intervenciones del debate y no en todas. Eso podrías indicarlo pero con muchas salvedades que muestren el carácter provisional de la idea hasta confirmarla o no en un futuro análisis.

Más precaución, en los resultados del análisis. Tal vez hubiese sido más eficaz relacionar al locutor con el Bloque político al que pertenece para afirmar estas conclusiones. De todos modos me parece que estás haciendo una lectura que va más allá de lo que podés comprobar con el corpus seleccionado.

En algunas situaciones se iniciaba un diálogo sobre aspectos materiales respecto de la realización de las tareas:

Te quería preguntar, además, si estás cómodo con el soporte en el que estás escribiendo tus trabajos. ¿Tenés compu para escribir? ¿Estás en un lugar cómodo? Porque estoy viendo que aparecen problemas relacionados con la redacción.

Algunos comentarios finales tendían a estimular con valoraciones positivas al estudiante:

Me pareció muy interesante tu análisis. Además, como te señalo en un comentario, me parece que realizaste una tarea fundamental propia del análisis del discurso: no esconder las paradojas, ambigüedades o contradicciones en los discursos, sino relevarlas e interpretarlas.

Entre las virtudes del trabajo se encuentra la de conformar un corpus complejo a partir de secuencias que responden a diferentes oradores. Eso te permitió dar un panorama global de cómo funcionaron las interrupciones en este debate. Muy bien.

En ocasiones esas valoraciones, además de incentivar el interés por la investigación, constituían una puesta en relieve de las operaciones de análisis o sistematizaban el recorrido analítico realizado en el trabajo para que el estudiante adquiriera conciencia de ello:

En este trabajo visualizaste un tema que podría ser productivo para desarrollos posteriores, un aporte para pensar la dimensión polémica de estas argumentaciones. Estos ethos que analizaste se construyen necesariamente sobre el discurso del otro: tuvo que construirse como “feminista” para atacar la postura del feminismo; tuvo que construirse como “científico” para atacar las declaraciones de autoridades del campo (los ministros de salud). Estás encontrando cierta regularidad. Muy interesante para pensar la relación ethos-polémica.

Creo que estás tocando un tema sumamente rico para pensar las “representaciones sociales de la mujer” en este corpus porque marcás contrastes muy pertinentes entre los usos de un mismo recurso (apelación a referencias históricas, en este caso Eva Perón). El tema de la memoria discursiva, además, nos abre la posibilidad de reflexionar sobre la construcción de la temporalidad en los discursos (con qué estrategias se vincula, qué concepción de tiempo muestran, etc). Interesante, para seguir pensando.

Las evaluaciones parciales, si bien correspondían, como señalamos, a otras lecturas que las de los trabajos prácticos obligaban a poner en juego otra vez las destrezas en lectura y escritura que los estudiantes utilizaron en los trabajos prácticos y el conocimiento ya adquirido de los materiales de análisis. La consigna de la primera evaluación fue la siguiente:

Seleccione a partir del debate parlamentario (en diputados) acerca de la interrupción voluntaria del embarazo un corpus que le permita analizar algún aspecto que le haya parecido interesante respecto de la dimensión emocional de la discursividad. Escriba un texto de 4 páginas en el que fundamente las opciones realizadas (eje y corpus). Realice el análisis de los materiales teniendo en cuenta la perspectiva del Análisis del Discurso (fundamentalmente el carácter interdisciplinario y crítico). En un anexo incluya los fragmentos que ha utilizado y de los cuales ha extraído los ejemplos.

La consigna de la segunda prueba fue:

A partir del debate parlamentario (en diputados) acerca de la interrupción voluntaria del embarazo:

Seleccione dos momentos en los que la activación de memorias discursivas sea relevante para la argumentación. Si diferentes diputados han apelado a lo mismo, indíquelo. En el análisis utilice las lecturas del segundo tramo del curso (particularmente las indicadas para los teóricos pero también las que le parezcan pertinentes de los prácticos).

El escrito debe tener 5 páginas. En un anexo incluya, si lo considera necesario, los fragmentos que ha utilizado.

Entre los resultados obtenidos en estas evaluaciones parciales podemos destacar avances en la segunda evaluación parcial respecto de la primera, generados no solo por la experiencia del primer examen sino también porque las actividades de los trabajos prácticos continuaron hasta la segunda prueba. Por un lado, mejoró el ordenamiento de la información. Los apartados del segundo examen presentaron párrafos introductorios y de cierre que orientaban la lectura. También se percibió una disminución considerable de los problemas de redacción, sobre todo de los procedimientos de cohesión textual, y de los referidos a la orientación argumentativa global del escrito. Por otro lado, se percibió un mayor esfuerzo por lograr una articulación entre la perspectiva teórica y el análisis propuesto. Los ejemplos provistos del corpus fueron acompañados de secuencias explicativas o analíticas. Asimismo, la bibliografía teórica no solo respaldaba las secuencias expositivas del examen, sino que se utilizó para sustentar comentarios, interpretaciones o análisis. Y, finalmente, la mayoría de los estudiantes pudo elaborar principios organizadores o hipótesis de lecturas para construir un corpus, lo que permitía avanzar en lo que consideráramos la iniciación a la investigación.

Reflexiones a partir de la experiencia

Las actividades planificadas tendieron en la etapa inicial e imprevista de la pandemia a superar la no presencialidad del dictado de las clases y a elaborar, a partir de los recursos con los que contaba la unidad académica y que los docentes manejaban, estrategias asincrónicas que hicieran posibles los aprendizajes. Los intercambios, que en el cursado “normal” de la materia son intensos durante las clases, fueron reemplazados por la comunicación escrita semanal, de la cual lo que presentamos (lo obligatorio para mantener la regularidad de la asistencia) es una parte, porque las consultas, particularmente en el campus o por correo electrónico, fueron numerosas.

Debemos señalar que en la cursada presencial los textos debían ser leídos por los estudiantes antes de la clase para poder discutir sobre ellos. Estas eran prácticas orales, salvo cuando algún docente solicitaba previamente a un estudiante que expusiera lo central de una de las lecturas y aquel se apoyaba en notas escritas. Pero nunca se tenía la certeza de que todos hubieran leído los textos ni de la profundidad de la actividad, aunque algunas de esas lecturas se pudieran evaluar en la monografía final. Con las consignas semanales, docentes y estudiantes pudieron interactuar y también los estudiantes se vieron obligados a una lectura atenta y regular.

La utilización de un debate parlamentario sobre un tema que conmovió a los jóvenes, tanto en los últimos años de la escuela secundaria como en la universidad, permitió que nuestros estudiantes proyectaran su conocimiento previo del contexto en los análisis (muchos de ellos habían participado en las manifestaciones e intervenido en discusiones sobre el tema en diferentes ámbitos), más allá de los textos informativos que les suministraba la cátedra. Con esto se superó el problema de reposición de los datos contextuales que, en las clases habituales presenciales, como hemos señalado, hacía el docente en relación con los variados textos que se proponían para el análisis y que habían sido producidos en diversas circunstancias.

Por otra parte, el hecho de que fuera un único gran reservorio discursivo que permitía diversas entradas analíticas obligó a los estudiantes, gracias a las consignas semanales, a volver sobre los textos -base de una lectura reflexiva y crítica-, lo que en muchos casos no hacían “naturalmente” por el peso de la lectura en internet. Las intervenciones de los diputados eran indagadas una y otra vez desde diferentes lugares y este gesto llevaba también a interrogar los textos teóricos, lo que se evidenció en los comentarios escritos que realizaban. Pero no hay que pasar por alto que el dominio de una lectura propia de los medios digitales les facilitó los recorridos rápidos por los discursos en búsqueda de marcas, de observaciones significativas, de relaciones que remitían a un mismo posicionamiento, de diferencias radicales entre los expositores. Esto llevó a que pudieran implementar y evaluar los usos de los dos tipos de lectura necesarios en el desempeño académico.

Finalmente, creemos que el decurso pedagógico permitió avanzar en el objetivo de iniciar en la investigación a los estudiantes no solo por la necesidad de delimitar un corpus, formular preguntas y, en algunos casos, hipótesis, reconocer marcas y determinar las que eran indicios sobre los que podía desencadenarse la actividad interpretativa, sino también por la importancia asignada a los fenómenos de textualización del proceso analítico. Además, cabe destacar la incidencia de la revisión del escrito que, si bien era asumida por el docente, tendía a desarrollar en el estudiante tanto estrategias propias en ese sentido como la conciencia de la importancia de la escritura y la reescritura en la construcción del conocimiento.

Conclusiones

El tipo de relación pedagógica que impone el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dio lugar al despliegue de estrategias variadas de vinculación con los estudiantes, que recuperara la dimensión dialógica de desarrollo de las clases presenciales; en el caso analizado, esto ocurrió fundamentalmente a través de la escritura. Los estudiantes se sintieron interpelados y requeridos por el tipo de tareas que debían resolver e intercambiaron ampliamente con los docentes. La escritura de los intercambios los llevó a reflexionar más detenidamente sobre los problemas que se les presentaban, a afinar la formulación de los requerimientos, a jerarquizar las dificultades y a buscar formas de interacción con los pares que permitieran socializar dudas

y respuestas a los diferentes problemas que se les iban planteando. Si bien el uso del correo electrónico y de las respuestas en el campus fueron las vías privilegiadas por los docentes de relación con los estudiantes, también incursionaron en los foros y en los encuentros virtuales, lo que implicó que fueran adquiriendo mayor soltura en las estrategias digitales y su utilización pedagógica.

Los modos a través de los cuales la cátedra resolvió la situación impuesta por el ASPO constituyen fuertes estímulos para pensar, en las posibles clases semipresenciales de transición y futuras presenciales, actividades que orienten más sistemáticamente la lectura crítica tanto de los materiales teóricos como de los propuestos para el análisis. Asimismo, en relación con estos últimos, debemos estudiar más detenidamente la selección de los mismos y su explotación pedagógica para lograr que los estudiantes adquieran un mayor dominio de ellos y puedan contextualizar más acabadamente los datos que les resulten pertinentes en el transcurso de su trabajo.

En cuanto a la iniciación a la investigación, las propuestas de articulación, desde el comienzo del dictado de la asignatura, entre perspectivas teóricas y marcas discursivas significativas llevó a que los estudiantes pudieran plantearse vías propias de entradas analíticas y formular temas posibles para futuras indagaciones con esos materiales o con materiales próximos. Por otra parte, el apoyo del docente, expuesto en los comentarios que acompañaban la devolución de los trabajos, incidió en el avance tanto de la reflexión que suscitaban las consignas como en el proceso de textualización. Este trabajo personalizado fue más intenso que en la modalidad presencial y los logros alcanzados fueron visibles en la realización de las últimas actividades.

En síntesis, la situación impuso una planificación más detenida de la tarea, con el armado de secuencias regulares y la selección más ajustada de los materiales, y una delimitación clara de los contenidos y de los objetivos a alcanzar, que lograron, además de los resultados pedagógicos, disminuir la incertidumbre generada por el impacto de la pandemia en el medio universitario.

Bibliografía

- Arnoux, E. N. de (2019a). El Análisis del Discurso como campo académico y práctica interpretativa. En O. I. Londoño Zapata y G. Olave Arias (Coords.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Bogotá: Ediciones de la Universidad,
- Arnoux, E. N. de (2019b). *La crisis política en la Argentina: memoria discursiva y componente emocional en el debate sobre la Reforma Previsional (2017)*. Guadalajara: CALAS (Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales). http://www.calas.lat/sites/default/files/arnoux.crisis_politica.pdf
- Arnoux, E. N. de y di Stefano, M. (2018). La dimensión emocional de los discursos. En E. Arnoux y M. di Stefano (Dir.), *Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos* (pp. 11-38). Buenos Aires: Cabiria.
- Arnoux, E. N. de, Nogueira, S. y A. Silvestri (2009). El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes. En A. Silgado, J. Guerrero y A. Cárdenas (Eds.), *Perspectivas críticas de la lectura y la escritura en la educación superior* (pp. 55-79). Bogotá-Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN.

- Bayley, P. (Ed.). (2004). *Cross-Cultural Perspectives on Parliamentary Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Del Manzo, M. B. (2019). Entre la calle y el parlamento. Estrategias, argumentos y expresiones estéticas-políticas en el debate legislativo por la legalización y despenalización del aborto. *Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género* (pp.1566-1579. Mar del Plata, 29/7-1/8/2019).
- Ducard, D. (2003). Une discussion biaisée: la question rhétorique dans le débat parlementaire. En S. Bonnafous, P. Chiron, D. Ducard y C. Levy, *Argumentation et discours politique* (pp. 191-200). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Feldman, D. (2020). *Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada*. Documento 1 de la Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”, CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía), Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. San Miguel: Departamento de Publicaciones, UNGS.
- Ilie, C. (2007). Rasgos histriónicos y agonísticos del discurso parlamentario. En R. Marafioti (Ed.), *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario* (pp. 129-153). Buenos Aires: Biblos.
- Ilie, C. (2010). Analytical perspectives on parliamentary and extra-parliamentary discourses. *Journal of Pragmatics*, 42, 879-884.
- Ilie, C. (2013). Gendering confrontational rhetoric: discursive disorder in the British and Swedish parliaments. *Democratization*, 20:3, 501-521, DOI:10.1080/13510347.2013.786547
- Iñigo-Mora, I. (2007). Estrategias del discurso parlamentario. La Cámara de los Comunes y el Congreso de los diputados. *Discurso & Sociedad*, Vol 1(3), 400-438.
- Landowski, É. (1977). Le débat parlementaire et l’écriture de la lois.. *Revue française de science politique*, 27 (3), 428-441.
- Marques, M. A. (2011). La reprise dissensuelle dans le discours politique parlementaire – du dialogal au dialogique. *Cahiers de praxématique* 57. Montpellier: Pulm. 133-146.
- Martin Rojo, L. y T. Van Dijk (1998). ‘Había un problema y se ha solucionado’. La legitimación de la expulsión de inmigrantes en el discurso parlamentario español. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (Eds), *Poder decir o el poder de los discursos* (169-234). Madrid: Arrecife.
- Shenhav, S. (2008) “Showing and telling in parliamentary discourse: the case of repeated interjections to Rabin’s speeches in the Israeli parliament. *Discourse & Society*, 19(2), 223-255.

Truan, N. (2016). Convoquer autrui dans le discours politique. *Trajectoires* [En ligne], mis en ligne le 04 novembre 2016, consulté le 15 novembre 2016. URL : <http://trajectoires.revues.org/1905>

Van Dijk, T. (2004). “Texto y contexto en los debates parlamentarios”, *Tonos digital*, 2. Traducción de Antonio M. Bañón Hernández de “Text and Context of Parliamentary Debates”, Paul Bayley (Ed.), *Parliamentary Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Van Dijk, T. (2007). La contextualización del discurso parlamentario: Aznar, Iraq y la pragmática del mentir. *Discurso y oralidad. Homenaje a José Jesús de Bustos Tovar*, 137-163.