

EFFECTOS DE CIENTIFICIDAD Y LOS MODOS DE DECIR EN EL DISCURSO ACADÉMICO EN ESPAÑOL¹

Beatriz Hall
UBA –UNLZ

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis de manuales que componen la bibliografía básica en algunas materias introductorias a la Universidad de Buenos Aires. Beatriz Hall apunta procedimientos lingüísticos y enunciativos de construcción de efectos de cientificidad en modos de decir institucionalizados. Tales procedimientos juntos apagan la interpretación de los autores y producen una apariencia de neutralidad en la producción y en la divulgación de los saberes.

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise de manuais que compõem a bibliografia básica em algumas disciplinas introdutórias da Universidade de Buenos Aires. Beatriz Hall dá visibilidade a procedimentos lingüísticos e enunciativos de construção dos efeitos de cientificidade em modos de dizer institucionalizados. Tais procedimentos juntos apagam a interpretação dos autores e produzem uma aparência de neutralidade na produção e na divulgação dos saberes.

ABSTRACT: This article presents an analysis of manuals which are part of the basic bibliography in some introductory courses in the University of Buenos Aires. Beatriz Hall shows linguistic and enunciative procedures that build effects of scientificity in institutionalized modes of speech. Together such procedures erase the authors' interpretation and produce an appearance of neutrality in the production and divulging of knowledge.

Introducción

Quando se habla de *discurso académico* no siempre se hace referencia al mismo objeto teórico y esto depende tanto de los elementos que se consideren relevantes para el análisis de los discursos como de la pers-

pectiva teórica desde la cual se establezcan esos aspectos. Es más, como se ha señalado, existen diferentes denominaciones para este objeto de estudio (López Ferrero, 2002)². Sin embargo, podemos decir que el designación *discurso académico* remite, en términos generales, al conjunto de producciones, ya sea en forma oral o escrita, realizadas en contexto de enseñanza/aprendizaje.

Como sostiene Parodi (2007), se considera (desde una perspectiva comunicativo-funcional) que el *discurso académico* “tiene como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas”. En palabras de Parodi, “según Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), [estos textos] se caracterizarían por ser eminentemente referenciales-representativos y por tener como finalidad ser soporte y transmisores del conocimiento.”

En efecto, y dado que, desde distintos marcos teóricos, se establece que el objetivo básico de esta discursividad sería “transmitir información de carácter científico- técnico” (Montolío, 2000), se suele afirmar con frecuencia que los rasgos de estilo son la “precisión, la claridad y la objetividad” (Montolío, 2000). Incluso, se sostiene que el *discurso académico* “persigue evitar ambigüedades e interpretaciones erróneas” (Parodi, 2007).

Por nuestra parte, afirmamos que la idea de que estos textos “comunican/transmiten saberes”, no solo es altamente cuestionable, sino también que se apoya en presupuestos teóricos que no siempre aparecen explicitados. De esta manera, esos presupuestos se naturalizan y aparecen como incuestionables.

En este sentido, proponemos un desplazamiento en el estudio de los textos que nos lleva a considerar aspectos que han sido recurrentemente silenciados y/o sintomáticamente ignorados. Para esto, recogemos aportes provenientes del Análisis del Discurso (línea francesa-brasileña) y planteamos como objetivos de este trabajo indagar en algunos de los presupuestos que sustentan las definiciones de *discurso académico* vigentes y demostrar cómo los textos materializan a través de distintas estrategias – mecanismos discursivos – *modos de decir* institucionalizados sobre las cosas (Orlandi, 2003). Estos *modos de decir* conforman lo que denominamos *efectos de científicidad*.

Con estos objetivos, hemos formado un corpus compuesto por la bibliografía obligatoria de materias introductorias a la Universidad de Buenos Aires, tales como Sociología, Introducción al pensamiento científico, Sociedad y Estado, Economía, Psicología.

Discurso académico: análisis de presupuestos

Dentro del área que se ocupa de estudiar y clasificar los discursos³, se registran trabajos en los cuales aparece la denominación *discurso académico* para referirse a una entidad con características propias. Al mismo tiempo, se lo suele vincular, de diferentes maneras, con otros tipos de discursos, en especial con el llamado discurso científico (Gallardo, 2004; Álvarez López, 2006; Morales y Gonzalez Peña, 2007, entre muchos otros). A modo de ejemplo, citamos a Harvey y Muñoz (2006):

En el transcurso del *continuum* de la comunicación de la ciencia encontramos, ciertamente, diversas manifestaciones discursivas, cuyos propósitos comunicativos, autores y audiencias, así como niveles de especialización que no son coincidentes. Debido a ello, y para mayor precisión de nuestro ámbito de estudio, estimamos necesario distinguir entre *discurso científico*, aquél utilizado por los expertos, académicos e investigadores al interior de una comunidad discursiva, que se dirige a los pares en esferas particulares de circulación y que se realiza en la producción escrita y oral de *papers*, artículos, reseñas, presentaciones en congreso, etc., (Adelstein et al. 1998; Hult 2002) y *discurso académico*. Consideramos como *discurso académico* aquellas prácticas discursivas mediante las cuales interactúan docentes y estudiantes al interior de la comunidad de práctica universitaria, cuyas manifestaciones son los discursos orales y escritos de sus miembros, al interior de la misma comunidad (Harvey 2004).

Por otra parte, cabe señalar que, en algunos casos, no siempre se construyen discursividades diferentes, sino que se usa indistintamente una u otra designación (académico y/o científico) para referirse al mismo tipo de discurso. Incluso, en otros trabajos, directamente se habla de *discurso académico-científico* (por ejemplo, Wilches, y van Dijk, 2002; Cubo de Severino, 2005, entre otros), o de discurso científico-académico (García Negroni, 2005).

Sea como sea, podríamos decir que existe cierto consenso en considerar que el *discurso académico* es el que permite la “comunicación” de contenidos, en contexto de estudio. De modo que, con esta designación se remite a los textos (orales y escritos) que se producen y circulan en ámbitos de estudios superiores y, en este sentido, se lo relaciona, indefectiblemente, con conocimientos disciplinares, llamados “científicos”. En el caso de estudiar por separado ambas discursividades, el discurso científico sería el que se ocupa de la “transmisión” de conocimiento en-

tre “expertos”, en el contexto del desarrollo de la ciencia, y el *discurso académico*, de la “transmisión” entre “expertos” y “legos”, en contexto de enseñanza/aprendizaje.

En estos casos, y pese a reconocer que puedan existir diferencias, la estrecha relación que existiría entre ambos (esto es entre el *discurso académico* y el *científico*) se basa en el supuesto de que tanto uno como el otro “transmitirían” saberes específicos. Nosotros adoptamos la denominación *discurso académico* por la sencilla razón de que esto nos permite presentar nuestro punto de vista a partir de acuerdos establecidos dentro de nuestras comunidades “científicas”. En términos generales, con esta designación nos referimos a producciones que se originan y circulan en ámbitos académicos.

No obstante, nos interesa señalar que las descripciones y clasificaciones elaboradas en relación con el estudio de los discursos descansan en presupuestos que, desde nuestro punto de vista, ameritan ser examinados. Nos referimos, por un lado, a un concepto comunicacional del lenguaje y, por otro lado, a la creencia naturalizada de que los saberes (que los textos transmitirían) son “objetos verificables” de existencia previa a los textos (Hall, 2007). Dicho de otro modo, gracias a la función comunicativa de la lengua, los textos referirían, hablarían y describirían “objetos científicos”. Desde este punto de vista, el conocimiento sería algo así como un conjunto homogéneo de “contenidos” no solo “verificables”, sino también “verdaderos”, obtenidos como resultado de la actividad científica. Según esta perspectiva, el documento científico, entonces, vendría a ser un mero registro de hechos⁴; es decir, una suerte de “copia fiel” y “objetiva” de la tarea que el científico ha realizado previamente a la elaboración de ese documento.

En este sentido, algunas tipologías textuales establecen que el artículo científico sería la “fuente de información” para la elaboración de textos que circulan en las universidades y, de este modo, lo separan del *discurso académico*; otras (las que no establecen diferencias entre el *discurso académico* y el *científico*) lo ubican como un tipo de texto dentro del llamado *discurso académico-científico*. De todos modos, no es nuestro interés discutir estas diferencias clasificatorias, sino centrarnos en los presupuestos que subyacen a ellas, ya que no advertimos grandes diferencias.

Esto es, como hemos dicho, concebir la lengua – con distintos grados, según las perspectivas – como un objeto más o menos transparente, que permitiría el pasaje directo del pensamiento de un individuo a otro (sin contemplar otros aspectos relevantes que intervienen en ese acto), es decir como un “instrumento” con el cual los sujetos expresarían libremente sus saberes en los textos. El saber es, entonces, conocimiento

claro, homogéneo y evidente y la verdad – que tiene estatuto de un saber – es perfectamente comunicable. Solamente así es posible pensar que los textos podrían “expresar” y “transmitir” de modo “objetivo” los avances de la ciencia. Paralelamente, la persuasión y expresión de las emociones quedarían relegadas a un lenguaje “otro”, que podría ser el literario. De este modo, se habilita, una vez más, una suerte de pensamiento dicotómico basado en un sistema de oposiciones binarias ya conocido por todos⁵.

Contrariamente, el Análisis del Discurso (de ahora en más AD) parte de la definición de discurso como efecto de sentido entre locutores (Pêcheux 1969) y propone considerar el proceso de constitución y funcionamiento del lenguaje, en el marco de relaciones dialécticas entre éste y la ideología. Desde este punto de vista, los discursos son analizados como lugares de manifestación ideológica en contextos de formaciones imaginarias⁶ y de procesos históricos-sociales, y no como discursos neutros que “transmiten” información de manera objetiva.

Los mecanismos de funcionamiento del discurso – que nos proponemos analizar aquí – reposan en lo que el AD denomina formaciones imaginarias. Pêcheux (1969) señala que en los procesos discursivos funcionan una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que A y B (cada uno de los interlocutores) se atribuye a sí mismo y al otro, es decir la imagen que cada uno construye de su propio lugar y del lugar del otro.

Desde este punto de vista, la lengua no es un “instrumento”, sino que constituye la “condición de posibilidad” del discurso: es un lugar material en el que se realizan los “efectos de sentido”, que son históricos e ideológicos. De esta manera, se propone estudiar el “funcionamiento” del lenguaje en determinadas condiciones de producción que “representan o mecanismo de situar a los protagonistas y al objeto del discurso”⁷ (Orlando, 2003).

Desde una concepción no referencialista de la lengua, ésta es analizada como trabajo, como mediación simbólica. Como sostiene Orlandi (1992:35):

Al definir al lenguaje como trabajo, se cambia la importancia dada a su función referencial. Esta función ha ocupado una posición central en la lingüística clásica y de esto se deriva pensar la comunicación solo bajo el enfoque de la información. Desde la perspectiva del análisis del discurso, sin embargo, tomar la palabra es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, constitución de identidades, etc.

La lengua, como base material, y la historia se cruzan para construir sentido. En esta dirección, acordamos que el concepto de funcionamiento discursivo es decisivo para todo análisis que tome como objeto de estudio a los discursos. En efecto, las perspectivas que presuponen que los textos transmiten conocimiento, ciertamente focalizan sus investigaciones en el “contenido” de los textos, esto es “lo que los textos dicen”. De este modo, se produce una separación entre forma y contenido, y se deja de lado el orden del lenguaje. Dicho de otro modo, se suele buscar por “detrás” de las formas lingüísticas un contenido como si éste estuviera colocado, en el texto, por el autor para que el lector lo extrajera (Orlandi, 2004). En esta operación, que algunos analistas hacen, se pasa por alto una idea central: la propia lengua funciona ideológicamente⁸ y como sostiene Zoppi Fontana (2005), “E, finalmente, o conceito de Ideologia⁹, que serve, até hoje, de divisor de águas entre as diversas abordagens discursivas”¹⁰.

A modo de resumen, consideramos que no existen discursos “verdaderos”, “objetivos” y “neutros” que “reproducen” realidades y “transmiten” verdades. Ni la lengua es un instrumento de información, ni los sujetos¹¹ son portadores de simples intenciones comunicativas (Hall, 2008, b). Por lo tanto, no estudiamos los textos como discursos neutros que “transmiten” información de manera objetiva, sino a partir del funcionamiento de la materialidad discursiva que los conforma.

Desde nuestra perspectiva, el carácter informacional de los discursos es estudiado como un efecto de sentido. En este sentido, no hablamos de “transmitir información”, sino de que los textos construyen sentido y focalizamos nuestro trabajo en los *modos de decir*, según los cuales en los textos se construyen sentidos. Por *modos de decir* entendemos ciertos mecanismos lingüísticos que configuran los discursos¹².

Nuestro corpus

Si bien los textos que constituyen el corpus de este trabajo se inscriben dentro del denominado *discurso académico*, vale aclarar que conforman a su vez un subgrupo dentro de esta especie. De acuerdo con las condiciones de producción propias, se insertan en la representación del supuesto proceso de “adquisición” de conocimiento que realizan los estudiantes cuando ingresan a la universidad.

Entre los investigadores que utilizan la denominación discurso científico, encontramos los trabajos de Loffler-Laurian (1983). Esta autora establece criterios que se proponen integrar lo lingüístico y lo pragmático, y llama discurso científico al conjunto de textos escritos y de producciones orales que tiene un contenido científico, es decir, vinculado

con la investigación, el enriquecimiento y la difusión de conocimientos sobre la naturaleza y el funcionamiento del mundo mineral, vegetal, humano, etc. A partir de esta definición (de fuerte impronta contenidista), propone subdivisiones de cada disciplina (por ejemplo, matemática, física, medicina). Pero dentro de cada disciplina se encuentran variedades de discursos y, entonces, propone una tipología fundada en criterios de situación de comunicación, en la función o el nivel de competencia del emisor y del receptor y en la naturaleza del portador del discurso.

De este modo diferencia entre: *discurso científico especializado*, *discurso de semi-divulgación científica*, *discurso de divulgación científica*, *discurso científico pedagógico*, *discurso del tipo tesis*, *monografía*, *informe de investigación* y *discursos científicos oficiales*. Nos detenemos en tres casos de esta tipología: en la *semi-divulgación científica*, el emisor es un investigador y el destinatario posee formación universitaria; en la *divulgación científica* el emisor es un periodista y el destinatario el gran público; y en el *discurso científico pedagógico*, el emisor es el docente y los destinatarios pueden ser estudiantes universitarios o preuniversitarios. De coincidir con esta tipología, nuestro corpus se integraría a éste último grupo.

Desde otra perspectiva, nuestro corpus podría encuadrarse dentro de lo que suele denominarse como *manuales de estudio*. Según Cubo de Severino (2005) “el manual universitario y el artículo de investigación, como el resto de los *discursos académico-científicos*, tienen como función predominante el informar”, y caracteriza al primero de la siguiente manera:

El manual suele ser “un mapa coherentemente ordenado” que ofrece un panorama general de la disciplina, según la metáfora de Hyland (1999). Por lo tanto, todos los manuales comparten el propósito comunicativo y la audiencia a la que van dirigidos, aun cuando suelen ser heterogéneos como género en cuanto a recursos retóricos, según sean manuales introductorios o más avanzados. (...) El manual es un libro unitario, con coherencia global, dividido en capítulos que aumentan gradualmente la complejidad en el tratamiento de los temas, tal como ocurre con el dictado de clases a lo largo del año. Para la comprensión de este tipo de texto, el lector debe construir la representación mental de un modelo de situación comunicativa de tipo áulico, es decir, una situación de enseñanza- aprendizaje más o menos participativa según el tipo de manual, en la que el rol del profesor es dar una clase magistral y el rol del alumno es conocer hechos acreditados y aceptados como verdaderos en la comunidad científica. [...] El autor de ma-

nuales universitarios, por su parte, no da conocimientos científicos por supuestos¹³.

Nosotros interpretamos esta “descripción” como un deseo, como una sugerencia, casi como una especie de pedido¹⁴ que – como sabemos – difícilmente se cumple¹⁵. Según la cita, se trataría de un objeto (el manual universitario) homonégeo, “coherentemente ordenado”, con propósitos “comunicativos” indudables, cuyos autores y lectores cumplen “roles” estipulados sin conflicto, y presentan un “panorama general de la disciplina”.

Ciertamente, los autores de los textos de nuestro corpus son profesores responsables de cátedras que se proponen dar un “panorama general” de la disciplina y para eso escriben estos materiales, que funcionan como bibliografía obligatoria.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, los textos distan mucho de ser homogéneos, ordenados, graduales y transparentes. Desde la perspectiva adoptada para este trabajo, se considera que tanto las identidades de los sujetos como la conformación discursiva de los textos aparecen condicionadas dialécticamente por las representaciones de relaciones imaginarias. De hecho, el lugar que ocupan los autores de estos manuales, en tanto sujetos del discurso, está determinado por la estructura social que, en esta oportunidad, se relaciona con el lugar del conocimiento. Desde ese lugar, se dirigen a sus lectores: alumnos que ingresan a la universidad y que tienen la representación de que sus profesores – y autores de estos textos – tienen un conocimiento “ya adquirido”, que ellos aún no tienen. Entonces, situados en el lugar de estudiante, esto es del que no sabe, abordan estos textos con la representación de que en ellos habitan las “verdades”.

Por otra parte, el “efecto de información/referencia al mundo” se produce en relación con la idea de que los sujetos (autores de los textos) “transmiten contenidos” de manera neutral, tal como si los objetos del discurso fueran evidencias empíricas.

En realidad, el supuesto carácter informacional de los textos de estudio es un efecto de sentido que se produce – fundamentalmente – en relación con la simulada neutralidad¹⁶ con que se presentan los objetos de estudio y con la ilusión de que, en estos textos, habla la voz de la ciencia.

En efecto, en las instituciones educativas, el discurso que se produce y que circula se corresponde directamente con la representación de que el conocimiento *científico* “dice” “verdades” (que se legitiman socialmente). En este sentido, los textos analizados para este trabajo presentan supuestos “saberes” como un conjunto homogéneo de conteni-

dos producidos sin conflicto, sin historia y se espera que los estudiantes “acepten” esos “contenidos” y los “incorporen”; no se espera que sean interpretados, ni cuestionados. Al respecto, retomamos lo expresado por Orlandi (2003) cuando sostiene que el *discurso pedagógico* más que informar, explicar, influenciar o persuadir intenta inculcar. En efecto, en estos textos, se da por supuesto y aceptado que el profesor es quien “sabe” y el alumno quien “no sabe”. Se supone que el objeto del discurso es un “saber científico” y se espera que el estudiante “lo incorpore”. Esto constituye un decir institucionalizado sobre las cosas (Orlandi, 2003). Se trata de un discurso autoritario, discurso del poder: el papel del profesor es el de “enseñar” y para eso se proponen “informar”.

Análisis del corpus

En trabajos anteriores¹⁷, hemos advertido que los textos de nuestro corpus presentan un predominio del *modo discursivo* denominado *explicativo*, tanto en su variable *modal* como *causal*. En esta oportunidad, primero nos detendremos en la *definición*, un procedimiento que aparece en ambos tipos de explicaciones. Luego, nos referiremos a las *clasificaciones*, que aparecen en las explicaciones del tipo *modal* y, por último, nos ocuparemos de estrategias que aparecen dentro de las *explicaciones causales*.

A modo de ejemplo, hemos seleccionado fragmentos de textos de distintas disciplinas. No es nuestro interés establecer comparaciones entre ellas¹⁸, que seguramente las hay, sino demostrar que, pese a que los textos pertenecen a disciplinas diferentes, estas estrategias aparecen en todos los casos.

FRAGMENTO 1

Los métodos de validación en ciencias naturales

El Término ‘método’ proviene del griego y significa etimológicamente ‘camino’. Disponer de un método implica seguir cierto camino para alcanzar determinado fin. En el caso de la ciencia, el fin es la producción de un conocimiento veraz, confiable y fundamentado acerca de la realidad. Son entonces estas condiciones especiales de producción de saber – llamadas genéricamente con el nombre ‘método científico’ – las que se considera que le otorgan carácter de científicidad. Es científico aquel conocimiento que se produce y justifica siguiendo los pasos de ese método.

(LASO, E., “Los métodos de validación en ciencias naturales”, en DÍAZ, E. (Ed.) *La Posciencia*, (en, *Bibliografía Básica Unidades I a V. Introducción al Pensamiento Científico*.(2007)))

FRAGMENTO 2

El problema económico: la escasez

El problema económico por excelencia es la escasez y surge porque las necesidades humanas son virtualmente ilimitadas, mientras que los recursos económicos son limitados, y, por tanto, también los bienes. Esto no es un problema tecnológico, sino de disparidad entre los deseos humanos y los medios disponibles para satisfacerlos. La escasez es un concepto relativo en el sentido de que existe un deseo de adquirir una cantidad de bienes de servicios mayor que la disponible.

[...]

La satisfacción de las necesidades humanas exige la producción de bienes y servicios, y para ello es preciso el empleo de recursos productivos y de bienes elaborados.

Los recursos son los factores o elementos básicos utilizados en la producción de bienes y servicios, por lo que se les puede denominar factores de la producción.

Tradicionalmente, estos factores se clasifican en tres grandes categorías: tierra, trabajo y capital.

(MOCHÓN, F. y BEKER V., (2003) *Economía. Principios y aplicaciones*, Bs. As., Mc Graw Hill, p.5/7)

FRAGMENTO 3

Una clase designa un agregado de individuos que comparten la misma situación de clase y plantea diferencias entre poseedores y no poseedores de propiedad, positiva y negativamente favorecidos. En estos términos, quienes carecen de propiedad, y sólo pueden ofrecer servicios en el mercado, se dividen según los tipos de servicios que pueden ofrecer; por su parte, quienes poseen propiedad pueden diferenciarse según el tipo de propiedad que poseen y el beneficio que de mismo pueden obtener.

(LIFSZYC, S. (comp.) (2001) *Sociología*, Buenos Aires, Eudeba, p.66)

FRAGMENTO 4

Los tres estados de la materia

Todas las sustancias pueden existir, al menos en principio, en los tres estados: sólido, líquido y gaseoso. Los gases difieren de los sólidos y de los líquidos en la distancia de separación entre las moléculas. En un sólido, las moléculas se mantienen unidas en forma organizada, con poca libertad de movimiento. En un líquido, las moléculas están unidas pero no en una posición tan rígida

y se pueden mover libremente. En un gas, las moléculas están separadas por distancias que son grandes en comparación con su tamaño. Los tres estados de la materia pueden ser convertibles entre ellos sin que cambie la composición de la sustancia.

Las sustancias se caracterizan por sus propiedades y por su composición. El color, punto de ebullición y punto de fusión son propiedades físicas. Una propiedad física se puede medir y observar sin que cambie la composición o identidad de la sustancia.

(CHANG, R. (1997), *Química*, Buenos aires, Mc Graw Hill, p.45)

Consideramos que la recurrencia de los procedimientos lingüísticos – de los que nos ocuparemos a continuación – requiere – por parte del analista – una interpretación además de una “descripción”¹⁹. En efecto, reproducir ciertos *modos de decir* constituirse en una posición sujeto dentro de una tradición. En este caso, se trata de una *posición sujeto*²⁰ que se relaciona con la representación acerca de cómo la ciencia construye sus objetos de estudio y cómo el *discurso académico* “debe transmitir” los conocimientos generados en el ámbito científico. En este sentido, afirmamos que hay una toma de posición ideológica por parte de los productores de *discurso académico* cuando reproducen mecanismos lingüísticos explicativos. Al mismo tiempo que construyen los referentes discursivos²¹, se construyen a sí mismos como “portadores de conocimiento” y legitiman su lugar de “expertos”. Este *modo de decir*, en su conjunto, produce efectos de sentido que conforman *efectos de cientificidad*. Este efecto de sentido se relaciona con la representación según la cual el *discurso académico* es un discurso encargado de “referir” los avances de la “ciencia” y por lo tanto de la “verdad” de las cosas. Dicho de otro modo, los *efectos de cientificidad* se vinculan directamente con la idea de que los enunciados “transmiten” conocimientos científicos que representan verdades emanadas de sujetos capaces de explicar objetos teóricos de un modo imparcial.

Así, encontramos *modos de decir* que niegan el proceso interpretativo propio de todo discurso y presentan los objetos como si la relación entre estos y el discurso fuera directa y unívoca²². Los objetos del discurso aparecen, entonces, como evidencias empíricas en un discurso sin sujeto, como si la relación entre la palabra y las cosas fuera directa: el mundo se presenta, así, como “lo dado” y “evidente”²³.

Para el AD no existe “lo dado” en cuanto tal, sino que esto resulta de una construcción siempre producto de un acto interpretativo. Los textos construyen sentidos y una de sus posibilidades consiste en presentar los objetos, las cosas, vale decir el mundo, como si tuvieran existencia independiente del discurso y de quien los produce.

Las definiciones

El término *definir* proviene de la palabra latina *finis*, límite. Así, definir es marcar los límites del objeto definido con respecto a otros objetos con los que pudiera tener semejanzas. Estos límites son decisivos en la construcción de los objetos científicos. Según el diccionario de Ferrater Mora, hay distintos tipos de definiciones, uno de ellos es la llamada “definición real”: según Ferrater Mora (2001), “algunos entienden por ella una expresión por medio de la cual se indica lo que es una cosa (su naturaleza o esencia)”. Esta caracterización coincide absolutamente con las representaciones que la ciencia tiene acerca de lo que es una *definición*.

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, las definiciones pueden adoptar distintos modos de formulación. En nuestro corpus – en textos de distintas disciplinas –, hemos encontrado recurrencia de definiciones del tipo “A es X”. Por ejemplo:

En el fragmento B citado anteriormente que pertenece a un texto de Economía: “Los recursos son los factores o elementos básicos utilizados en la producción de bienes y servicios”; “La escasez es un concepto relativo”.

En el libro de Sociología: “La diferenciación social es un dato de la realidad que connota la diversidad dentro de las sociedades”.

En la bibliografía de la asignatura “Introducción al conocimiento científico”: “Es científico aquel conocimiento que se produce y justifica siguiendo los pasos de ese método”.

Desde la perspectiva adoptada para este trabajo, definir no consiste en indicar la “naturaleza” o “esencia” de una cosa, sino que es una de las actividades – formas – para dotar al mundo de estructura. No se trata de la “descripción” de un objeto, sino de que la vida en sociedad requiere de una organización que implica estabilizar lo que es contingente. Es decir, que constituye un intento por evitar la idea de un mundo heterogéneo e inestable, deseando hacer estable lo que no es (Pêcheux 1975).

Las *definiciones*, entonces, son modos de presentar entidades según la ilusión de que “existen” en el mundo ciertamente como se las define. En efecto, las definiciones – en general y en especial las del tipo “A es X”²⁴– no solo delimitan con bordes muy precisos los objetos, sino que también ocultan los procesos históricos e ideológicos mediante los cuales son construidos. De este modo, los objetos son presentados como

si existiera coincidencia entre ellos y su definición. Se produce, así, un *efecto de sentido* que cristaliza la fisonomía de lo que se define y construye un punto de vista neutro.

Este *efecto de sentido* genera conclusiones exclusivas²⁵, es decir, orienta el proceso de producción de sentido en una sola dirección: se espera que el lector acepte la “existencia” del objeto tal como aparece definido, como si se tratara de una verdad unívoca.

Bourdieu habla del ‘efecto de naturalización’ que “entraña la inscripción duradera de las realidades sociales en el mundo natural: en donde las diferencias producidas por la lógica histórica pueden parecer surgidas de la naturaleza de las cosas”²⁶. Por nuestra parte, sostenemos que el proceso de *naturalización* (que propone interpretar los enunciados de un modo exacto y no de otro) aparece materializado en estrategias lingüísticas que el productor de textos académicos reproduce ideológicamente desde su lugar del saber.

Las clasificaciones

El siguiente ejemplo (fragmento 5) es uno de los casos que hemos encontrado de explicaciones modales con presencia de *clasificación*.

FRAGMENTO 5

Movilidad Social

El término movilidad social se refiere a los movimientos de individuos y grupos entre las distintas posiciones socioeconómicas. La movilidad vertical significa el desplazamiento hacia arriba o hacia abajo en la escala socioeconómica. Quienes ganan propiedad, renta o status se denominan móviles ascendentes, mientras que quienes pierden se designan como móviles descendentes. En las sociedades modernas abunda también la movilidad horizontal, que alude a la traslación geográfica entre vecindades, ciudades y regiones. Con frecuencia la movilidad vertical y la horizontal se combinan. Por ejemplo, un individuo que trabaja en una empresa de una ciudad puede promocionarse a una posición más elevada en una dependencia de la compañía situada en otra localidad, o incluso en otro país.

(A.A.V.V., *Ciencias Políticas. Materiales de Cátedra* (2006), Buenos Aires, p. 114)

Generalmente, se afirma que la clasificación es un “procedimiento que distribuye cualquier entidad referida [...] en diferentes agrupaciones realizadas a partir de sistemas de similaridad y de diferencia”²⁷.

Desde nuestra perspectiva, se trata, en cambio, de otro de los procedimientos que representan una forma de organizar la dispersión. Para distribuir una entidad en diferentes agrupaciones, a partir de sistemas de similitud y de diferencias, se incluyen y excluyen datos. Esos datos no son en sí mismos naturales, sino que son datos interpretables que producen formas simbólicas de representación de su relación con una realidad.

Por lo tanto afirmamos que ambos procesos de designación – las *definiciones* y las *clasificaciones* – construyen *modos de decir*: puntos discursivos de estabilización referencial que legitiman criterios vigentes acerca de la supuesta existencia de “objetividad”.

Otros procedimientos con efectos de cientificidad

Tal como ha sido destacado reiteradamente, el tiempo y el espacio son elementos constitutivos del proceso de enunciación y cumplen un papel relevante en la realización de toda operación discursiva. En este sentido, destacamos que – como ocurre en los casos ejemplificados anteriormente – encontramos ausencia de marcas de temporalidad²⁸ que silencian la contextualización y la historicidad del enunciado.

Como podemos ver en los fragmentos citados a modo de ejemplo (fragmentos número 2 y 5) se silencia toda voz, la del autor – u otra voz que bien podría ser la voz de la fuente de la supuesta “información” – y aparece “la voz del conocimiento” como el lugar del origen del saber, lugar desde el cual se habla “acerca de los objetos científicos”. Pêcheux (1975) habla del mito de la “neutralidad científica”, que produce la conformación de un discurso sin sujeto: la ciencia parece como un proceso sin sujeto. Dicho de otro modo, el sujeto del discurso de la ciencia “es” la ciencia, porque el sujeto que enuncia está presente en su ausencia.

Volvamos al ejemplo del fragmento 2:

El problema económico: la escasez

El problema económico por excelencia es la escasez y surge porque las necesidades humanas son virtualmente ilimitadas, mientras que los recursos económicos son limitados, y, por tanto, también los bienes. Esto no es un problema tecnológico, sino de disparidad entre los deseos humanos y los medios disponibles para satisfacerlos...

[...]

La satisfacción de las necesidades humanas exige la producción de bienes y servicios, y para ello es preciso el empleo de recursos productivos y de bienes elaborados.

Los recursos son los factores o elementos básicos utilizados en la producción de bienes y servicios, por lo que se les puede denominar factores de la producción.

Tradicionalmente, estos factores se clasifican en tres grandes categorías: tierra, trabajo y capital.

(MOCHÓN, F. y BEKER V., (2003) *Economía. Principios y aplicaciones*, Bs. As., Mc Graw Hill, p.5/7)

La llamada desagentivación sumada a la ausencia de marcas temporales y espaciales borra las condiciones de producción del enunciado – que son históricas e ideológicas – y hace que los objetos discursivos aparezcan como “eternos”, “universales”. Se borra el acto interpretativo: ¿quién sostiene que el problema económico por excelencia es la escasez? Además, en el objeto del discurso tampoco aparecen “sujetos”, es decir, se construye un discurso solamente con objetos.

Algo más: el segundo párrafo del fragmento citado comienza con una nominalización:

La satisfacción de las necesidades humanas exige la producción de bienes y servicios.

Es ampliamente conocido el poder resumidor, compactador y desagentivador que estos derivados verbales tienen²⁹. También es sabido que las nominalizaciones por efecto de preconstruído (de lo ya dicho en otro lugar) refuerzan el *efecto de evidencia*. No obstante, queremos señalar, en este caso, la recurrencia de dos nominalizaciones (“satisfacción” y “producción”) y que entre ambas se establece un encadenamiento causal expresado por el verbo “exige”. Esta construcción en su conjunto materializa el intento – del autor – de que el lector interprete el enunciado en determinada dirección, en detrimento de otras (“conclusiones exclusivas”). Queremos decir, por lo tanto, que las *relaciones causales* constituyen otro *mecanismo lingüístico* que puede producir un efecto de sentido similar al de los otros procedimientos analizados hasta aquí.

En suma, los procedimientos a los que nos estamos refiriendo – con alta recurrencia en los textos analizados – niegan la propia posición interpretativa y esta negación es el llamado “efecto de evidencia”. En efecto, a través de mecanismos de presentación del objeto (como si no mediara la lengua), se produce el efecto de evidencia que naturaliza los sentidos presentando de los referentes como “ya dichos” en otro lugar (efecto de *preconstruído*). Así, los objetos discursivos no aparecen como producto de interpretaciones, sino como “evidencias empíricas” y son presentadas para ser interpretadas en un solo sentido.

El discurso se presenta, entonces, como un discurso objetivo y no como un punto de vista – siempre histórico e ideológico – que construye un decir “sobre un objeto científico”. Como sostiene Pêcheux (1975), la ciencia trabaja con la ilusión de que se puede saber de qué se habla y, de este modo, el proceso interpretativo deviene en descripción.

Por otra parte, advertimos que – en este tipo de textos – la “voz del conocimiento” tiene su contrapartida en la construcción del destinatario y, en este sentido, en los textos de nuestro corpus no aparece materializada la posibilidad de movimiento entre las posiciones de los interlocutores. Se trata de un bajo grado de reversibilidad³⁰ en el intercambio de las funciones interlocutivas, que, según Orlandi (2003), constituye una de las características del discurso autoritario. Como demuestran las estrategias lingüísticas³¹ a las que nos hemos referido, en estos textos, la reversibilidad tiende a ser nula (no se concede la palabra al interlocutor/destinatario, en este caso el alumno), hay un único agente del discurso (aquel que tiene el poder de decir, es decir el “profesor/autor de los textos”), la polisemia es restringida (el sentido se presenta como único) y el decir recubre al ser (el referente está oscurecido).

A modo de conclusión

Postular la existencia de un discurso “verdadero”, “objetivo” y “neuro” que “reproduce” realidades y “transmite” verdades implica no solo acordar con un concepto referencialista del lenguaje, sino también admitir la idea de un sujeto racional dueño de su discurso, con voluntad de decir (verdades) y “autorizado” para decir (verdades).

Contrariamente, el AD parte de una definición (general) de discurso como efecto de sentido entre locutores (Pêcheux, 1969), y propone comprender los procesos de producción de sentido que se dan según determinadas condiciones de producción. Estas abarcan a los sujetos³², los textos, el contexto inmediato y el contexto histórico-social. Ni la lengua es una herramienta transparente de transmisión de información, ni los sujetos son portadores de simples intenciones comunicativas que siempre se cumplirían.

En efecto, los sujetos – y esto no escapa a los científicos autores de textos académicos – tienen la necesidad de la homogeneidad, necesidad que los lleva a limitar fronteras en la ilusión de un mundo semánticamente estable. Gracias a esta función, el sujeto se coloca como si estuviera en el origen de su decir y produce efectos de coherencia, de progresión y de unidad. Esto representa el deseo de negar lo contingente, el equívoco (Pêcheux 1975). Pensar en lo contingente y en el equívoco significa cuestionar las garantías que la pretendida “ciencia”

cree otorgar. Afirmamos que la ilusión de coincidencia entre el objeto de conocimiento y el discurso que lo construye es una de las posibilidades que el lenguaje tiene, y el *discurso académico* lo aprovecha en grado superlativo.

Así, hemos demostrado cómo, a través de distintos procedimientos lingüísticos – presentes en nuestro corpus –, se crea la ilusión de referencialidad y se materializan *efectos de evidencia*. Esta ilusión y estos efectos ocultan la posición interpretativa de los autores en relación con la construcción de sus objetos discursivos; y este ocultamiento es lo que nosotros denominamos *efectos de cientificidad*. Motivo de otro trabajo será analizar la incidencia que esto tiene en el proceso de producción de conocimiento (¿o reproducción?) por parte de los estudiantes.

Finalmente, los textos analizados en este trabajo no son por sí mismos ni verdaderos ni falsos, sino que producen y reproducen efectos de cientificidad – sustentándose en *modos de decir* institucionalizados – reproducidos una y otra vez – acerca del supuesto saber científico. Una vez más: la relación entre mundo y lenguaje no es directa. Ciertamente, entre las palabras y las cosas siempre hay materialidad discursiva y, por lo tanto, siempre habrá sujetos e interpretaciones posibles.

Notas

1. Este trabajo ha sido subvencionado, en parte, por los proyectos UBACyT F 127 (Programación Científica 2004-2007) y PICT 32995 de la ANPCyT (Programación 2007-2010), ambos proyectos dirigidos por la Dra. María Marta García Negroni.
2. Aunque excede el objetivo de este trabajo, señalamos que las diferentes denominaciones adoptadas, esto es “*lenguajes con fines específicos*”, *lenguas especiales o especializadas*, *textos específicos*, *discursos de especialidad y académicos*, *discursos profesionales*) remiten a no solo a diferentes marcos teóricos, sino también a diferentes propósitos investigativos. Algunos trabajos se proponen “describir” y “clasificar” textos y otros, con objetivos pedagógicos, indagan en los problemas de proceso de enseñanza y aprendizaje. En este segundo grupo, podrían incluirse, por ejemplo, los trabajos que surgen con la denominación de *LSP*, cuyo objetivo inicial fue el estudio del lenguaje como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Actualmente, se utiliza el término *discurso especializado* y este cambio de denominación implica, también, un cambio de perspectiva.
3. En general, los discursos son observados como si fueran objetos homogéneos y analizados según categorías supuestamente estables. Se suelen elaborar sistemas categoriales compactos que se basan en regularidades y que al darle unidad al objeto que pretenden describir y clasificar, lo formalizan, simplifican y reducen. Se trata de categorías – principios de análisis– que conforman un sistema clasificatorio, establecido y fijado como si fuera de una vez para siempre. Los distintos niveles de experticias, con los que se suelen caracterizar a los sujetos que participan de la llamada “situación comunicativa”, podrían ser un ejemplo de esto.
4. Como ejemplo de esto, citamos a Daniel Cassany quien afirma que “En el artículo científico los datos se recogen empíricamente de la realidad” Cassany (2006:39)

5. Como es sabido, el principio binario, concebido a partir de pares de elementos considerados como opuestos, genera un juego asimétrico que suele jerarquizar uno de esos elementos en detrimento del otro.
6. Ver más adelante.
7. (Orlandi 2003: 117).
8. Por ideología se entiende una práctica significativa, no consciente, que resulta del efecto de la relación del sujeto con la lengua y con la historia (Orlandi, 2004: 48).
9. “Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique” (Orlandi, 1998:48).
10. Zoppi-Fontana (2005: 51).
11. La concepción de sujeto es otro presupuesto que tampoco suele aparecer de un modo explícito, cuando se estudian los discursos, y que, a nuestro juicio, constituye también un aspecto decisivo a tener en cuenta. Nos hemos ocupado, en parte, de este tema, en Hall, 2008 b.
12. Estos *modos de decir* comportan *gestos de lectura* que serán analizados en trabajos futuros.
13. Cubo de Severino, 2005:145.
14. En general, advertimos que las tipologías suelen presentar una cierta tendencia a homogeneizar la multiplicidad heterogénea de todo objeto de estudio. En efecto, la elaboración de tipologías textuales y/o discursivas nos hace correr riesgos: suponer la existencia de sujetos especialistas con capacidades “objetivas” para establecer categorías y a partir de éstas dar cuenta de espacios discursivos “lógicamente estabilizados” (Hall, 2008 a).
15. Es más, desde nuestro punto de vista, se trata de un imposible, o dicho de otro modo de una “ilusión”.
16. Orlandi (2003:29) afirma que “o DP se disimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado, segundo o que podemos verificar, em dois aspectos do DP: a meta-linguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor.”
17. García Negroni, MM., B. Hall y M. Marin, 2005 a y b ; Marin, M. y B. Hall, 2007.
18. Esto será objetivo de futuros trabajos. En este trabajo tampoco hemos hecho un estudio “cuantitativo” de las estrategias analizadas acá.
19. En el sentido en el que el AD propone trabajar entre la descripción y la interpretación.
20. Se trata de un objeto imaginario, resultado de la relación que se establece entre el sujeto del discurso y una forma-sujeto de una formación discursiva dada.
21. Entendemos la referencialidad como una operación de base lingüística.
22. Nos referimos a la conocida concepción referencialista de la lengua.
23. Pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história; há transposição de certas formas materiais em outras. (Orlandi, 1994).
24. Las que aparecen con alta frecuencia en nuestro corpus.
25. Esta es una estrategia que conforma un *modo de decir* y una marca meta-lingüística característica del *discurso pedagógico* (Orlandi, 2003).
26. Bourdieu, J.P. (1999:121).
27. Calsamiglia Blancaflort, H. y Tusón Valls, A. (1999:309).

28. El texto significa por lo que dice y por lo que no dice.
29. García Negroni, M. M., B. Hall y M. Marin (2005b).
30. Por ejemplo, un operario puede hablar en una posición patrón.
31. Por cierto que estas estrategias no son las únicas que presentan estos textos, aparecen también otras estrategias que serán analizadas en otros trabajos.
32. No se trata del sujeto empírico ni físico, sino el funcionamiento de la posición sujeto proyectada en el discurso.

Bibliografía Citada

- ÁLVAREZ LÓPEZ, F. (2006), “La despersonalización como estrategia de cortesía del discurso académico escrito”, College of Mount Saint Vincent, New York. Disponible en: <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/1.discourse/22..pdf>
- BOURDIEU, J.P. (1999), *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- CALSAMIGLIA BLANCAFLORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999), *Las cosas del decir: manual del análisis del discurso*. Barcelona, Ed. Ariel.
- CASSANY, D., (2006), *Taller de Textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Comunicarte, Córdoba.
- FERRATER MORA, (2001), *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel
- GALLARDO, S. (2004), *La presencia explícita del autor en textos académicos*. En: RASAL, 2.
- GARCÍA NEGRONI, M.M. (2005), “Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la transgresión argumentativa”, en Rasal, 1, 2005, pp. 11-24.
- GARCÍA NEGRONI, MM., B. HALL y M. MARIN, (2005a), “La argumentación y la polifonía implícitas en la retórica académica”, en Actas I Congreso de Lecturas Múltiples, Paraná, noviembre, 2005, Facultad de Ciencias de la Educación – UNER.
- GARCÍA NEGRONI, M. M., HALL, B. y MARIN, M. (2005b), “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones” En Revista Signos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso., pp. 49-60, Vol. 38, N° 57.
- HALL, B., (2007), “La ‘comunicación’ científica en ámbitos académicos: otro enfoque”. En Revista Hologramática, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ. Año, VI, n°7, V2, 2007. Disponible en: <http://www.hologramatica.com.ar/>, pp. 79-105.

- HALL, B., (2008, a), "Discurso académico y argumentación: descripción e interpretación". III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Emoções, o Ethos e a Argumentação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1 al 4 de abril 2008.
- HALL, B., (2008, b), "Discurso académico y efectos de sentido. El caso de los enunciados metafóricos". XV Congreso Internacional de la Asociación de Linguística y Filología de América Latina, 18 al 21 de agosto de 2008. Montevideo, Uruguay.
- HARVEY, A. M. y MUÑOZ, D. (2006), "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos.". En: Estudios filológicos. Septiembre, 2006, no.41 Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100008-&lng=es&nrm=iso. ISSN 0071-1713.
- LOFFLER- LAUREAN, A.M. (1983), "Typologie des discours scientifiques: deux approches". En: Études de linguistique appliquée 5.
- LOPEZ FERRERO, C. (2002), Aproximación al análisis de los discursos profesionales. En Revista Signos, Vol. 35.
- MARIN, M. y HALL, B. (2007), Prácticas de lectura con textos de estudio, Buenos Aires, Eudeba.
- MONTOLÍO, E. (Coord.) (2000), Manual de escritura académica. Vol II Barcelona, Ed. Ariel.
- MORALES, O. A. y C. Gonzalez Peña (2007), "Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional: ¿dónde está ella?". En: Educere, set. 2007, vol.11, no.38. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300010&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1316-4910.
- ORLANDI, E. (1998), *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ, Vozes Editora. 2ª edição.
- ORLANDI, E., Orlandi, E., (2003), *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Campinas, Ed. Pontes.
- ORLANDI, E. (2004), *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Campinas, Pontes.
- PARODI, G. (2007), "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio", Revista Signos. vol.40, no.63 Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100008-&lng=es&nrm=iso.
- PÊCHEUX, M. (1969), *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid. Gredos.
- PÊCHEUX, M. (1975), *Les vérités de La Palice*. Linguistique, sémantique, philosophie. Paris: Maspéro.
- WILCHES, N. P. y VAN DIJK, T. (2002), "La incidencia de la unidades

léxicas de valor especializado (ULE) en las estrategias argumentativas. Análisis comparativo en discursos académico-científicos y de divulgación científica periodística”. En: Actas Simposio de RITerm. Disponible en <http://www.riterm.net/actes/8simposio/wilches.htm>

ZOPPI-FONTANA, M. (2005), “Objetos Paradoxais e Ideología (Objetos Paradojals y Ideología)”, en *Estudos da Lingua(gem)*, N° 1, Junho de 2005, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahía.

Palabras-clave: *manuales, discurso académico, neutralidad*

Palabras-chave: *manuais, discurso acadêmico, neutralidade*

Key-words: *manuals, academic discourse, neutrality*

