

# Desempaquetando la argumentación: *tensiones identitarias y epistémicas en educación superior*

Unpacking Argumentation: Identity and Epistemic Tensions in Higher Education

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 03 de septiembre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.dati

ROBERTO FRANCISCO BRAÑEZ-MEDINA ✉  
rbranez@pucp.pe

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ, PERÚ

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4554-8710>

## Para citar este artículo | To cite this article

Brañez-Medina, R. F. (2024). Desempaquetando la argumentación: tensiones identitarias y epistémicas en educación superior. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m17.dati



---

## Resumen

Este estudio desempaqueta tres prácticas letradas centrales en la escritura argumentativa en educación superior: planteamiento de una postura, búsqueda bibliográfica confiable y elaboración de esquemas argumentativos. Teóricamente, inscrita en las literacidades académicas y estudios recientes en Latinoamérica con un enfoque sociocultural, crítico y de justicia social, se entiende a la escritura como una práctica social. Metodológicamente, esta investigación con enfoque etnográfico parte del seguimiento comparativo de la trayectoria de ocho estudiantes en un curso universitario de escritura argumentativa, a partir de conversaciones cíclicas sobre sus avances, un análisis crítico de estos y revisión de documentos institucionales. Los resultados concluyen que los estudiantes procuran producir una escritura alineada con una visión objetivante del conocimiento reproducido/promovido en educación superior. Esta propuesta institucional relega sus voces personales a un segundo plano y alienta identidades “administrativas-académicas” centradas en la recolección y gestión de “fuentes confiables” y la elaboración de esquemas argumentativos que operativizan la producción epistémica en estos espacios letrados. Así, la investigación contribuye al cuestionamiento de literacidades que se abstraen de la justicia social, consolidadas en educación superior como prácticas hegemónicas.

## Palabras clave

Escritura; identidad; epistemología; justicia social

---

## Abstract

This study unpacks three central literacy practices in argumentative writing within Higher Education: the formulation of a stance, the search for reliable bibliographic sources, and the development of argumentative frameworks. Theoretically, it is situated within academic literacies and recent studies in Latin America that adopt a sociocultural, critical, and social justice approach, understanding writing as a social practice. Methodologically, this ethnographic research follows a comparative trajectory of eight students in a university course on argumentative writing, based on cyclical conversations about their progress, a critical analysis of these conversations, and a review of institutional documents. The results conclude that students strive to produce writing that aligns with an objectivist vision of knowledge that is reproduced and promoted in higher education. This institutional proposal relegates their personal voices to the background and encourages “administrative-academic” identities focused on the collection and management of “reliable sources” and the development of argumentative frameworks that operationalize epistemic production in these literacy spaces. Thus, the research contributes to the questioning of literacies that abstract from social justice, which have become established as hegemonic practices in higher education.

## Keywords

Writing; identity; epistemology; social justice

---

### Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación constituye una de las dos partes del trabajo de tesis titulado *Conflictos identitarios y epistémicos en la escritura en educación superior (2020-2023)* para obtener el grado de doctor en ciencias de la educación.

## Introducción

En el marco de una perspectiva crítica de las literacidades académicas (Lea & Street, 1998; Street, 2004) y los debates sobre justicia social y epistémica (Fricker, 2007; Hudley & Flores, 2022; Zavala, 2019), en este artículo quiero dar cuenta de algunos conflictos identitarios y epistémicos en una propuesta de curso de escritura argumentativa en educación superior. El curso estudiado, denominado Argumentación, es el segundo en la línea de estrategias para la investigación del programa de estudios generales obligatorio para todos los estudiantes del pregrado en letras en una universidad privada limeña en Perú. Mientras en este curso el foco se centra en la producción de un ensayo argumentativo, su antecesor lo hace en uno expositivo. El diseño de esta secuencia es muy común en contextos educativos de educación superior —e, incluso, formación básica—, y tiene su origen en la tradición de la lingüística textual, desde donde se ordena la producción textual en secuencias expositivas y argumentativas (Castellà, 1996; Fernández, 2007). En el Perú, desde inicios de los noventa, esta dualidad textual expositiva-argumentativa ha sido, para muchos de los programas de escritura universitaria, una piedra angular en el diseño curricular (Gatti & Wiese, 1992; Wiese, 1988), poco cuestionada y, por eso, aún muy vigente. Por todo esto, los hallazgos de esta investigación no deben verse como una problemática aislada, sino más bien como un cuestionamiento a estructuras de literacidades dominantes replicadas y naturalizadas longitudinalmente como *las formas* de enseñar textos argumentativos.

La tesis que defiendo propone que esta enseñanza de la escritura argumentativa alienta y se sostiene en lógicas objetivizantes del conocimiento, y produce en los estudiantes un enajenamiento de sus posturas personales. Específicamente, quiero desempaquetar tres prácticas nucleares al proceso de escritura argumentativa: el planteamiento de una postura, la búsqueda bibliográfica y la elaboración de esquemas. A partir de estas, se muestra que el programa, lejos de alentar el desarrollo de sus voces, lleva a sus estudiantes a asumir identidades “administrativas académicas” a partir de una perspectiva de escritura transparente (Lillis & Turner, 2001) y dinámicas

de producción epistémica basadas en la gestión de conocimiento externo (Canagarajah, 2002; Castro-Gómez, 2007).

En Latinoamérica, recientemente, se ha trabajado con más énfasis la investigación en escritura académica en educación superior (Bazerman & Moritz, 2016; Moreno & Sito, 2019). En lo que concierne al estudio de las prácticas de escritura argumentativa en estos espacios, el interés, frecuentemente, se ha centrado en la evaluación de competencias/habilidades argumentativas (Errázuriz, 2014; Valdés-León, 2021), así como en su necesidad en la formación académica (Guzmán-Cedillo & Flores, 2020; Vielma, 2020) o en los retos que esta implica (Bañales *et al.*, 2015; Bañales *et al.*, 2014). Sin embargo, los estudios que articulan la enseñanza de la escritura con la noción de justicia social son todavía escasos (Lavoie & Cavanagh, 2023; Sánchez *et al.*, 2023)

A pesar de lo anterior, las investigaciones en lingüística aplicada y sociolingüística crítica han empezado a articular la enseñanza del lenguaje en general con la justicia social (Hudley & Flores, 2022; Mackey *et al.*, 2022; Rosa & Flores, 2023). Algunas de ellas dan cuenta de cómo las políticas lingüísticas monoglósicas se alinean con formas de injusticia epistémica y lógicas coloniales (Kerfoot & Olayemi Bello-Nonjengele, 2023), pero también de cómo “la escritura académica es en sí misma un acto colonial” (De Fina *et al.*, 2023, p. 825), en tanto origina y perpetúa una manera de producir una forma particular de conocimiento. De este modo, agregan estos últimos autores, se debe alentar el seguimiento de una “epistemología desde adentro” (*epistemology of insiderness*) que permita enfoques investigativos desde las voces de los estudiantes y, en general, incorporar, en el campo educativo, pedagogías del lenguaje desde la literacidad crítica que partan de los usos lingüísticos de sus estudiantes (Mackey *et al.*, 2022).

En este contexto, en esta investigación quiero centrarme en un seguimiento longitudinal y comparativo de ocho estudiantes, a partir de conversaciones cíclicas a lo largo de un semestre, con el propósito de recoger las formas en que estas prácticas de escritura son entendidas desde sus mismas voces como sujetos sociales. En ese sentido, este estudio no pretende ser conclusivo de afirmaciones categóricas sobre cómo es entendida la enseñanza de la escritura argumentativa en educación superior en términos generales. Más bien, a partir de un análisis de caso, busca aportar a los estudios de las literacidades y la justicia social con una mirada crítica de la escritura argumentativa, reconociendo las dimensiones ideológicas que atraviesan los distintos procesos de producción del conocimiento y cómo estos discursos hegemónicos sobre la enseñanza de la escritura argumentativa en educación superior han perpetuado un escenario de injusticia epistémica en desmedro de los mismos estudiantes.

El cuerpo de este trabajo se organiza en tres etapas. En la primera, presento un marco teórico que articula la noción de *literacidad* (Street, 2004) con los cuestionamientos decoloniales de la escritura (Canagarajah, 2002; Castro-Gómez, 2007) y la noción de *injusticia epistémica* (Fricker, 2007). La segunda sintetiza el tratamiento metodológico que apuesta por entrevistas cíclicas (Bartlett & Vavrus, 2016) y conversaciones alrededor de los textos (Lillis, 2008). Por último, ofrezco un análisis sostenido en tres focos: la definición de una postura, la búsqueda de fuentes confiables y la elaboración de esquemas argumentativos.

## Marco teórico

Esta investigación se sostiene en los estudios críticos sobre la escritura en educación superior (Ivanič, 2004; Lea & Street, 1998), desde donde se entiende a esta como una práctica social en el marco de un *modelo ideológico de la literacidad* (Street, 2004). En esta perspectiva, la escritura constituye una práctica social enmarcada en sistemas ideológicos moldeados sociohistóricamente, por lo que una propuesta educativa de escritura académica no es ni puede ser objetiva o ajena a creencias sociales mayores. Consecuentemente, el enfoque de las literacidades académicas vira hacia los conflictos identitarios y epistémicos involucrados en los procesos de apropiación de la escritura académica, la producción del conocimiento, las dinámicas de poder reproducidas en los espacios letrados particulares y las estructuras ideológicas implícitas que atraviesan estos procesos.

Reconocer el componente sociocultural de la escritura nos aleja de pensar en esta como un elemento independiente del contexto social, idea referida por Street (2004) como el *modelo autónomo de la literacidad*. Desde este último enfoque, se asume que las personas aprendemos lectura y escritura como habilidades universales y transferibles a diversos contextos, en lugar de *maneras* culturales de leer y escribir situadas en espacios particulares, articuladas con habilidades y procesos también particulares a estas. Esta visión decontextualizada y supuestamente desideologizada suele reproducirse subrepticamente en distintos programas de enseñanza de escritura, desde donde pareciera sugerirse que leer y escribir son actividades objetivas y sencillas de dominar con una buena instrucción explícita y el seguimiento de una serie de procesos.

En línea con esto último, la enseñanza de la argumentación ha sido concebida como un proceso de escritura aparentemente neutral, en tanto se orienta desde silogismos que, se asume, garantizan la coherencia interna de las ideas. Específicamente, la producción de un texto argumentativo, en este paradigma al que llamaremos *retórico textual*, parte por asumir

una postura, elaborar un esquema argumentativo que ordena las oraciones en premisas y conclusiones, y convertirlo en un texto compuesto por párrafos. Esta forma de entender la escritura argumentativa se ha extendido en distintas latitudes, tanto en educación superior como secundaria, y toma como sustento la tradición de la lingüística textual (Castellà, 1996; Fernández, 2007). Una de las primeras referencias en este sentido proviene de van Dijk (1978), quien, influenciado por la retórica aristotélica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1968) y las técnicas argumentativas de Toulmin (1958), desarrolló las superestructuras argumentativas. En adelante, propuestas posteriores (Adam, 1985; Weston, 1987) han consolidado este modelo retórico de escritura argumentativa por, aparentemente, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.

Como señala la crítica decolonial, esta tradición autónoma de la escritura está conectada con paradigmas positivistas e ilustrados de investigación (Canagarajah, 2002; Castro-Gómez, 2007), que conciben al conocimiento como un conjunto de saberes situados “ahí afuera”. Desde esta perspectiva, Castro-Gómez introduce la figura de la *hybris del punto cero*: la creencia de que el investigador puede y debe recoger el conocimiento de forma objetiva y distante, pues, aparentemente, es capaz de observar panópticamente la realidad si sigue métodos científicos específicos disponibles en la educación superior. De este modo, la universidad se convierte entonces en un espacio en donde ciertas formas específicas de conocimiento —así como los procesos involucrados en estas— son asumidos como los únicos caminos válidos para el quehacer académico. Fricker (2007) ha apuntado que estas dinámicas refuerzan un estado de *injusticia epistémica*: la idea de que la legitimidad de un conocimiento se sostiene en la valoración social del sujeto que lo produce, y que, por oposición, deslegitima otras formas de producción epistémica, por no alinearse con los sistemas ideológicos de la institución.

En el marco de estos paradigmas de investigación, la preocupación por el lenguaje cobra un lugar protagónico, pues se le piensa como un vehículo que *transparenta* las ideas de la mente humana, de forma tal que un “buen texto” sería consecuencia de una “mente bien organizada”, mientras uno con “problemas de redacción” reflejaría un caos en las ideas de la persona. Este *discurso de la transparencia* (Lillis & Turner, 2001) dirige el énfasis en los programas de escritura hacia aspectos principalmente formales y gramaticales que, desde esta óptica, garantizarían no solo la claridad del texto, sino también de la mente del sujeto. Con todo, la mirada autónoma de la literacidad refuerza un distanciamiento de quien escribe respecto de lo que está escribiendo, asumiendo a la escritura como un procedimiento mecánico, no motivado ni intervenido por el contexto social, y dominable por el sujeto mismo a partir del esfuerzo individual.

Los estudios sobre la enseñanza del lenguaje en articulación con la justicia social han retomado esta última noción de Fraser (1995) desde tres aspectos centrales: la redistribución, el reconocimiento y la representación política. Desde este modelo, el acceso a literacidades dominantes debe ir de la mano del reconocimiento de los recursos socioculturales de los grupos no dominantes (McKinney, 2017). Sin embargo, este reconocimiento no solo implica validar los recursos de los estudiantes, sino también la necesidad de expandir lo que cuenta como “conocimiento dominante” en el marco del desarrollo de una conciencia crítica sobre las relaciones de poder implicadas. De este modo, señalan Kerfoot & Olayemi Bello-Nonjengele (2023), se debe pasar de un paradigma de *acceso epistémico* hacia uno de *justicia epistémica*, lo cual se vincula con la discusión sobre la colonialidad en el abordaje del lenguaje, que, según Deumert y Storch (2021), significa “convertir la lengua en un código creando una estructura a partir de los repertorios flexibles y móviles de los hablantes” (p. 15). La violencia epistémica propia de la colonialidad en la enseñanza del lenguaje y la literacidad académica supone prácticas de objetivación, endurecimiento y enajenamiento, por medio de las cuales los hablantes o escritores no logran apropiarse de las prácticas de escritura. Por esa razón, remarcan De Fina *et al.* (2023), que las investigaciones deben asumir una posición crítica no solo desde la noción de *decolonialidad* —muy en boga actualmente—, sino también desde la *justicia social*.

Complementariamente, los enfoques críticos de las literacidades entienden al sujeto como un agente dinámico que se posiciona evaluativamente frente a esta realidad y toma posturas en el marco de los diversos sistemas sociales —roles en comunidad, sistemas de valores culturales, relaciones de poder, etc.— desde los cuales se sitúa (Jaffe, 2009). La noción de *agencia*, en esta línea, resulta útil para comprender la capacidad de estos sujetos para actuar y desplegar posicionamientos identitarios, no de manera autónoma y decontextualizada, sino siempre atravesados ideológicamente por estos sistemas mayores, que no necesariamente se alinean con los discursos institucionales hegemónicos, sino que, por lo contrario, los pueden cuestionar (Zavala, 2011). De este modo, inscritos en este modelo crítico de la literacidad, el interés del presente estudio se sitúa en desempaquetar las prácticas letradas desde la perspectiva de los estudiantes, con dos objetivos: por un lado, cuestionar los principios teórico-ideológicos que sostienen estos modelos lógico-retóricos de enseñanza de textos argumentativos, y por otro, intervenir en la discusión crítica desde posicionamientos históricamente ninguneados en el diseño de estos programas de escritura.

## Metodología

El diseño de esta investigación articula diversas estrategias de corte etnográfico (Bartlett & Vavrus, 2016; Blommaert & Jie, 2010; Dyson & Genishi, 2005), adaptadas al contexto de pandemia en que ha sido llevada a cabo. En principio, en febrero de 2021 convoqué a estudiantes que hubieran aprobado el curso prerequisite en el semestre anterior y que desearan participar voluntariamente en el estudio. En total, fueron ocho los participantes, todos jóvenes del pregrado, que dieron su aceptación y consentimiento para mantener reuniones virtuales durante el semestre.

Tabla 1  
*Participantes de la investigación*

Participante (seudónimo)	Carrera	Edad
Aldana	Derecho	19
Cristian	Psicología	19
Josecarlos	Música	18
Marco	Psicología	19
Maricarmen	Psicología	18
Sharon	Derecho	20
Valeria	Psicología	22
Rocío	Derecho	24

Fuente: elaboración propia.

En línea con Bartlett & Vavrus (2016), mi interés fue aproximarme a una etnografía comparativa horizontal —que contraste las vivencias de más de un estudiante— y longitudinal —que se sitúe en diversos momentos de la experiencia letrada—. A partir del método de *conversación alrededor de los textos* de Lillis (2008), se realizaron cuatro entrevistas cíclicas con cada estudiante vía Zoom: la primera sobre sus historias de literacidad y las otras tres en los días posteriores a las retroalimentaciones dadas por su docente. La estructura de cada entrevista fue diseñada juntamente con mi asesora especialista, y focalizada en las entregas mismas.

Así, se buscó reconstruir, desde las voces mismas de los estudiantes, las ideas que los hubieran llevado a las decisiones sobre su trabajo a lo largo del semestre, en relación con el armado de sus esquemas y la escritura de sus argumentos. Asimismo, una decisión metodológicamente relevante —e inspirada en la técnica del *basureo*, o *collecting rubbish*, de Blommaert & Jie (2010)— fue abrir la comunicación a canales de chat más inmediatos, como el WhatsApp. En estos espacios pude coleccionar material importante que finalmente aportó a la investigación sobre los conflictos identitarios y

epistémicos, pudiendo complementar las entrevistas cíclicas más formales. Para cada estudiante, creé una bitácora virtual en donde reuní ordenadamente todas sus entregas, interacciones transcritas, conversaciones de WhatsApp si las hubiere, y distinto material provisto por ellos mismos.

Tabla 2  
*Corpus por bitácora*

Participante	Entregas de avances	Conversaciones		
		planificadas	no planificadas	por WhatsApp
Aldana	4	4	0	sí
Cristian	4	4	1	no
Josecarlos	4	4	0	sí
Marco	4	4	0	sí
Maricarmen	4	4	0	no
Sharon	4	4	2	sí
Valeria	4	4	0	no
Rocío	2	2	0	no

Fuente: elaboración propia.

En las reuniones, busqué que estas se aproximasen a formatos conversacionales más cotidianos, para generar un espacio de mayor confianza para los participantes. El propósito era no solo aligerar mi figura de “investigador”, sino también de “profesor” y “excoordinador”. En este punto, me es imperativo señalar que, previo a este estudio, formé parte del equipo docente por casi diez años. Por un lado, ello supuso una familiaridad con las preocupaciones de mis estudiantes que, hasta la fecha, solo había avisado desde mi rol de profesor; por otro, éticamente demandó alejarme de la materia el tiempo que durase mi investigación. Se trataba, pues, de distanciarme de mi rol docente y buscar aproximarme a los conflictos desde las voces estudiantiles. Así, los resultados que discutiré a continuación parten de la revisión exhaustiva de todas las conversaciones sistematizadas y los distintos documentos institucionales del curso.

## **Análisis**

El material del curso de Argumentación (2020, p. 4) —elaborado por el equipo docente— se refiere al producto final como un “ensayo de opinión”, en donde “el autor sostiene su postura frente a un tema que ha delimitado como polémico mediante argumentos fundamentados en una sólida investigación académica”. Así, bajo el asesoramiento docente, los estudiantes

realizan entregas continuas: desde esquemas argumentativos de sus ideas jerarquizadas en razones y respaldos hasta un ensayo de aproximadamente cuatro mil palabras. La siguiente cita expande el sentido de este ensayo:

[...] la escritura de un ensayo de opinión debe considerarse como un proceso personal en el que, en la medida que vamos avanzando en nuestra investigación y elaborando nuestros propios argumentos, nos posicionamos frente a una realidad sobre la que queremos decir algo. Ese querer decir debe ser el núcleo de nuestro proceso; de este modo, la escritura fluirá adaptándose a los cauces del espacio académico, haciendo poco a poco suyas sus formas del decir y permitiéndonos construirnos como miembros de esta comunidad". (Material del curso de Argumentación, 2020, p. 39; lo subrayado es mío)

En esta breve presentación, se concibe que la realización de las diversas prácticas letradas, pautadas en el proceso de escritura, activa un deseo personal y orgánico, cuyas consecuencias naturales, aparentemente, serían la escritura académica y el sentido de comunidad. Como veremos, sin embargo, el diseño mismo de la propuesta parece llevar a un escenario adverso, en el que la escritura, lejos de entenderse como propia del sujeto, parece más un elemento distante a este.

### **La postura como un espacio de conflicto identitario**

Una de las prácticas más solicitadas en el proceso de escritura argumentativa consiste en plantear una postura frente al debate. Ello implica que el estudiante, tras evaluar las posiciones que se contraponen en torno a la polémica elegida, asuma una posición que luego deberá defender con argumentos. El manual del curso comenta lo siguiente:

La postura [...] es una aseveración, debe formularse como un enunciado gramaticalmente autónomo y con sentido completo (una oración), y constituirá el eje central del discurso, pues todas las demás afirmaciones que se formulen buscarán validarla críticamente. (Material del curso de Argumentación, 2020, p. 40)

La preocupación por que la postura sea una oración, ciertamente, se extiende también hacia las razones y respaldos que la sustentan. Esto atiende, primordialmente, a que toda esta etapa de planificación sigue las lógicas del esquema argumentativo, que entiende que las ideas se organizan y sostienen jerárquicamente, enunciadas a partir de aseveraciones. Los dos siguientes ejemplos muestran comentarios hechos por docentes a las propuestas de posturas y respaldos hechas por dos estudiantes.

Figura 1

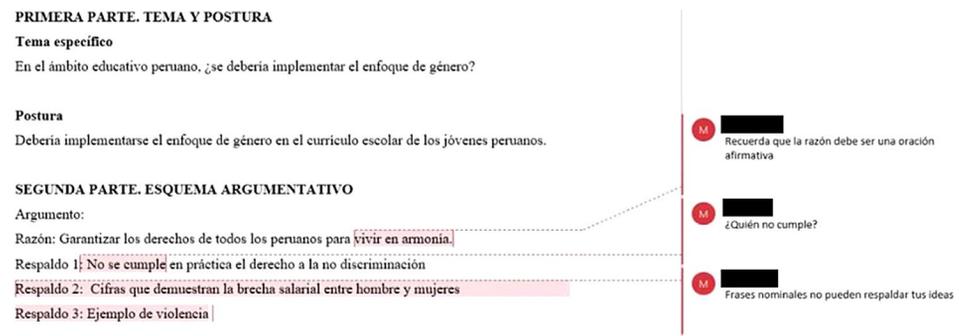
Comentarios docentes a la entrega de Rocío: “Redacta oraciones. Ninguna de estas ideas son posturas como tal, pues no estás construyendo oraciones. Ten cuidado con eso, por favor.”

Las políticas de género del Estado son ineficientes para mejorar la inclusión de la juventud LGBTI en la sociedad peruana	La <del>Ejecución</del> -ejecución de las políticas de género del Estado peruano que contribuyen a la inclusión de la juventud LGBTI en la sociedad peruana
1. La inclusión de la juventud LGBTI como política particular no es legítima si es que no forma parte de una política de identidad nacional.	1. Realización de un plan educativo a favor de la igualdad en la diversidad de género permite mayor inclusión de la juventud LGBTI dentro de las generaciones más jóvenes <u>Redacta oraciones</u>
2. Las pPolíticas de género del Estado tendrían que formar “amistad cívica” a favor de mayor inclusión dentro de la sociedad para la juventud LGBTI	2. Promulgación de ley de Identidad de Género establece las regulaciones legales a favor de la identidad y expresión de la comunidad en especial de la juventud LGBT <u>Redacta oraciones</u>
3. Las pPolíticas de género del Estado no favorecen (cuida la concordancia) a la juventud LGBTI como fuente de producción en lugar de ello, los neutralizar como público de consumo	3. Visualización de los jóvenes LGBTI como público de consumo lo que desestima su objetivo de presencia social 4. <u>Redacta oraciones</u> <u>Ninguna de estas ideas son posturas como tal, pues no estás construyendo oraciones. Ten cuidado con eso, por favor.</u>

Fuente: elaboración propia.

Figura 2

Comentarios docentes a la entrega de Aldana: “Recuerda que la razón debe ser una oración afirmativa”, “Frasas nominales no pueden respaldar tus ideas”



Fuente: elaboración propia.

A pesar de que las propuestas de Rocío y Aldana guardan una coherencia y jerarquización interna en la manera en que han sido plasmadas, en ambos casos se les disminuyó puntaje y se anotó que lo que escribieron no estaba bien porque propusieron frases nominales en lugar de oraciones debidamente conjugadas. La atención hacia aspectos formales y normativos de la escritura debe pensarse en el marco de sistemas ideológicos mayores (Street, 2004). La vigilancia cuidadosa de que las posturas, razones y

respaldos sean oraciones y no frases nominales se sostiene en la asunción de que el lenguaje es un vehículo que transparenta las ideas de la mente humana (Lillis & Turner, 2001). Esto involucra pensar que el conocimiento legítimo es aquel “claro y preciso”, y pasible de ser transmitido hacia otros sujetos por medio del lenguaje. Los referidos autores remarcan que esta visión racionalista se ha extendido en diversos programas de investigación y consolidado como un modelo hegemónico de producción intelectual. De este modo, la propuesta del curso entiende que la escritura de la postura debe seguir estas disposiciones formales como una etapa importante en la producción del conocimiento en espacios letrados: quien siga las instrucciones formales dispuestas por el proceso hegemónico habrá ordenado coherentemente sus ideas, mientras que quienes opten por otras formas, no lo habrán logrado. Siguiendo a Fricker (2007), se trata de procesos de producción epistémica hegemónicos en educación superior, desde donde se entiende al lenguaje como un vehículo organizador de las ideas individuales.

Ahora bien, las entrevistas parecen sugerir que las posturas asumidas por los estudiantes no necesariamente se condicen con convencimientos personales respecto de lo que se está defendiendo. En su testimonio, Maricarmen nos comenta sobre sus debates internos en torno a su decisión frente al tema polémico que ha elegido. En sesiones anteriores, ella había optado por discutir si las barras de fútbol eran “beneficiosas” o “perjudiciales” para sus seguidores. Tras conversar del tema con sus docentes y su familia, ella había optado por estar “a favor”, principalmente a raíz de que “no se ha hablado mucho de la influencia positiva”. A pesar de haber ya tomado esta decisión sobre su postura, Maricarmen describe así su proceso:

Ha habido momentos en que estaba dudando, como le digo, en ir a favor o ir en contra y cambiaba mi postura; entonces, lo cambiaba porque en la mañana, por ejemplo, me conectaba y decía: “No, no, no, estoy a favor”, y después en la tarde decía: “No, no, estoy en contra”, y después: “No, pero es que ya dije que era a favor”. O sea, había veces en que me levantaba y decía: “Pero si me puse a favor, ¿por qué ahorita estoy en contra?”. Entonces, era muy chistoso. Pero al final, como le digo, me quedé a favor y dije: “No. Ya no lo cambio. A partir de acá inicio”. Entonces ya, comencé.

Las dubitaciones que declara Maricarmen corresponden, primordialmente, con conflictos relativos al posicionamiento identitario. La solicitud del curso señala que su postura debe materializarse en una oración declarativa simple, y transparentar con claridad una posición concreta: o se está a favor o se está en contra. Si bien es perfectamente válido y posible textualizar una opinión genuina en estas estructuras, el testimonio de Maricarmen —así como de los otros— sugiere que esta solicitud aparentemente

inalterable implica una negociación interna en la propia estudiante. Desde una perspectiva crítica, Jaffe entiende que las posturas, lejos de ser transparentes y estáticas, se construyen sobre la base de “múltiples identidades propias y sociales” (2009, p. 4). Es decir, como comenta la autora, se trata de un posicionamiento performativo que no es fijo, sino que se va moldeando a través de distintas experiencias individuales, sistemas culturales, sentidos de pertenencia, etc. La escritura de la postura, por tanto, no se resuelve mecánicamente con una pauta estructural de la oración, sino que atraviesa una serie de conflictos identitarios de negociación y renuncia a formas de pensar sobre la realidad. En este modelo, sin embargo, la posición personal del estudiante parece forzarse como un elemento externo que puede manipular, mas no como una opinión que construye en medio del debate. Subrepticamente, las disposiciones de escritura de la postura han enfrascado el lenguaje en una estructura rígida, como si se tratase, nuevamente, de un elemento autónomo al estudiante y el contexto social, pero que se corresponde con formas hegemónicas particulares de regir sobre la expresión de los sujetos. Así como Maricarmen, podemos recoger otros testimonios que siguen la misma línea:

Mi opinión, así, cruda, no está: redacto, borro, omito, **pero** sin salir de lo que el profesor pide. (Cristian)

Con otro tipo de tema, pude haber dado una postura más cercana a la mía, **pero** por facilidad, por querer ser más contrastante, tajante, lo hice así. [...] De otros compañeros, su opinión tampoco es tan rotunda. (Josecarlos)

No las veo iguales [opinión y postura], porque opinión me imagino que es lo que tú piensas [...] **Pero** cuando me hablan de postura, me imagino algo más recto, justamente por la palabra también, ¿no? (Valeria)

Los tres ejemplos anteriores están compuestos por estructuras adversativas (... , pero...) en las que se plasma un enajenamiento del sujeto sobre sus ideas personales: por un lado, la postura se asume como “lo que el profesor pide”, lo que se escribe “por querer ser más contrastante, por facilidad”, y como “algo más recto”. Desde la mirada del estudiante, esta práctica constituye una respuesta a una solicitud externa, que le demandaría un estado de rectitud y no volatilidad para responder exitosamente. Por otro lado, las voces individuales de los estudiantes se asumen como “algo crudo”, “no tan rotundo”, como “lo que tú piensas”; es decir, en contraste, el pensamiento propio respecto de las polémicas en disputa se entiende como no estático ni terminado, sino más bien dinámico y abierto al cambio. Estos desfases entre lo que se piensa y lo que se escribe evidencian que el planteamiento de la postura demanda para los estudiantes un conflicto identitario en el despliegue

de su agencia como sujetos. En efecto, como comenta Zavala (2011), la *performance* de la agencia siempre debe pensarse en el marco de los discursos sociales mayores por los cuales esta se encuentra “socioculturalmente mediada” (p. 52) y con los que muchas veces el estudiante puede discrepar.

Así, el planteamiento de la postura a partir de estructuras oracionales algo ortodoxas involucra un proceso de acomodo hacia las formas de pensamiento y literacidades dominantes en educación superior. Esto no solo implica productos hegemónicos, como el ensayo argumentativo, sino también procesos de producción epistémica particulares, los cuales se asumen como no negociables, en lugar de generar espacios de transformación del conocimiento por parte de los estudiantes (Kerfoot & Olayemi Bello-Nonjengele, 2023).

### Las fuentes confiables y los dilemas epistémicos

La búsqueda bibliográfica constituye una de las bases del proceso de producción del ensayo argumentativo del curso. Desde la primera entrega, se deben presentar fuentes para el trabajo, las cuales aumentan en los siguientes avances. Según se explicita en las indicaciones, el ensayo debe registrar obligatoriamente un mínimo de diez “fuentes académicas” para ser admitido. La figura 3 ilustra el lugar protagónico que ocupan las fuentes en el proceso de escritura:

Figura 3

*Lugar de las fuentes en el esquema argumentativo*

5. **Define tu postura y comienza a desarrollarla.** Puedes seguir los siguientes tres pasos:

- Toma los argumentos que respaldan tu postura y anota debajo de ellos las ideas que podrían ayudarte. Determina qué fuentes son útiles para cuáles ideas y para qué ideas te falta investigar. Relaciona las fuentes. Establece un diálogo entre los autores.

#### **Paso 1: Desarrollo de argumentos de mi postura**

Argumento 1: .....

- Idea x --- Fuente A, Fuente B
- Idea y --- Fuente A, Fuente C, Fuente D
- Idea z --- Fuente E, Fuente D

Argumento 2: .....

.....

Fuente: material del curso de Argumentación (2020, p.16).

Un fenómeno interesante de esta propuesta institucional es el modo en que los argumentos, ideas y fuentes son referidos, con indicaciones tipo: “toma los argumentos”, “anota las ideas” y “determina qué fuentes son

útiles para cuáles ideas”. En todos los casos, las cláusulas ordenan a estos elementos como objetos externos en el mundo a disposición del investigador para tomar, anotar o investigar. Estas formas de entender el proceso de escritura se alinean con paradigmas positivistas que entienden la investigación como una actividad en la que el estudiante puede —y debe— mantener objetividad y distancia de los fenómenos sociales sobre los cuales está trabajando (Canagarajah, 2002; Krause, 1995).

Así, se ha desarrollado una preocupación constante por parte de los estudiantes por identificar bibliografía confiable y efectiva para los fines del curso, lo que ha desatado, frecuentemente, dilemas epistémicos sobre cómo se entiende el conocimiento legítimo en educación superior. En el siguiente testimonio, Marco nos comenta las decisiones personales que encaminan su proceso de búsqueda bibliográfica. Su trabajo trata sobre la prohibición de la pornografía a los jóvenes, para lo cual, según narra, opta primero por nutrirse de voces con posiciones variadas y luego de evaluar aquellas más “neutrales”:

[...] yo he leído como cuatro textos de feministas acérrimas, que, más de hablar de cómo es que funciona esto, solamente hablan —y, pero, no está mal— sobre la sexualización de la mujer o del sufrimiento de la mujer [...]. Yo veo que hay una carga enormemente subjetiva. Entonces, yo veo: si hay información que es un tanto neutral y que puede ser aceptada como tal, yo agarro y digo “ah, ya”, guardo [...]. Como le dije, primero leo, yo me informo, veo los puntos que puedo encontrar y puntos con los que [...] no que me identifique, sino con que me parezcan que son interesantes y no son tan subjetivos [...] cuando digo “subjetivos”, es que no estén tan enlazados con ideologías, sino que sean meramente objetivos, que intenten describir y tratar de elucidar el conflicto.

Para Marco, si bien son esperables las fuentes alineadas ideológicamente con ciertas corrientes —por ejemplo, el feminismo—, estas no constituirían documentos válidos para su investigación por su “carácter subjetivo”. En el trasfondo de este deseo, la imagen de la fuente confiable como aquella que no toma partido por una posición, sino que explora “objetivamente”, se conecta con el anhelo de ver el conocimiento desde un espacio supuestamente neutral (Castro-Gómez, 2007). Esto es, se piensa en el investigador como alguien que guarda distancia de su objeto de estudio, capaz de controlar emociones que sesguen su análisis, y que describa los fenómenos “como son”. Así, el ideal de la fuente confiable se sostiene en autores aparentemente capaces de observar sin opinar, de describir hechos impersonalmente. Otros testimonios recogidos refuerzan esta creencia:

[El autor de la fuente] puede tener una opinión un tanto sesgada un poco, sobre los videojuegos. O sea, lo puede idolatrar mucho, cuando en realidad no es así. [...] O sea, lo tomo como referente porque ha escrito mucho acerca del tema, pero eso no quiere decir que a veces no dé su opinión en ciertos trabajos. [Cuando ello ocurre,] intento separar la información como tal de la opinión de él, del autor. Cuál es lo real y cuál tiene matices de que sea su opinión. (Josecarlos)

Yo siento que Vera [el autor de una fuente que eligió para definir el concepto de identidad] da más que de un lado o de otro; o sea, si es a favor o en contra. Encontré varios textos que hablaban sobre la identidad y las barras. [...] Vera, yo siento que, más que ir a favor o en contra, trata de dar un concepto de la identidad con base en la cultura más neutral, entonces eso me llamó bastante la atención. (Maricarmen)

Los testimonios anteriores muestran un contraste entre “opiniones” y “lo real”. Sobre las primeras, Josecarlos se refiere a estas a través de verbos que establecen relaciones permanentes: la opinión “se tiene”, “es” del autor y puede “darse”; en contraste, Maricarmen recurre a construcciones verbales de movimiento como “dar más que de un lado u otro” e “ir a favor o en contra”, en alusión a posibles tomas de postura por parte de los autores leídos. Ciertamente, desde la mirada de los estudiantes, los pensamientos individuales de un investigador sí se asumen como elementos existentes y propios, aunque también volubles y permeables socioculturalmente por discursos mayores. Así, las inestabilidades del pensamiento personal son asumidas como fenómenos ineludibles de los autores, siempre en un inevitable dinamismo (Jaffe, 2009), pero que, en el quehacer académico, deben evitarse.

En paralelo a la discusión sobre las opiniones, los testimonios dan luces sobre la información confiable como, en palabras de Josecarlos, “lo real”, lo que “en realidad es”, “información como tal”, lo que “no es su opinión”. En el caso de Maricarmen, ella opta por un autor que, a su juicio, “trata de dar” un concepto. Las cláusulas anteriores proponen un estado de cosas objetivo en el mundo, como un conjunto de saberes situados *afuera* del investigador, pasibles de recoger y ofrecer, o “tratar de dar”. Nos referimos a un sentido de la investigación alineado con paradigmas positivistas e ilustrados que asumen el conocimiento como un conjunto de fenómenos describibles en el mundo, cuyos autores no solo pueden, sino que deberían ofrecer de manera imparcial (Canagarajah, 2002; Krause, 1995).

Así, la práctica de búsqueda bibliográfica parece conducirse por un anhelo de “neutralidad académica”: la “buena fuente” es aquella cuyo autor mantiene objetividad temática para la investigación, sin tender a un lado o hacia otro, controlando sus emociones y creencias particulares. Es decir, el

autor ideal por citar es quien observa los fenómenos sociales desde la *hybris* del punto cero (Castro-Gómez, 2007), y que los transparenta en su discurso “tal y como son” (Lillis & Turner, 2001). Aunque los estudiantes reconocen que los pensamientos individuales son componentes ineludibles del sujeto, entienden que estas creencias no deben interferir en la producción académica. Este escenario deriva frecuentemente en un conflicto epistémico, pues se asume que la producción hegemónica del conocimiento en la universidad implica, como hemos visto, un distanciamiento del pensamiento individual. La fuente confiable, en estos espacios letrados, será, por tanto, aquella en la que autor renuncie a creencias personales y asuma posturas lejanas y “objetivas”.

### **El esquema argumentativo y sus funciones epistémicas e identitarias**

El esquema argumentativo es entendido en el proceso de escritura como una herramienta para “organizar la información” (Material del curso de Argumentación, 2020, p. 5) y “esquematizar nuestras ideas” (p. 40). Se trataría, primordialmente, de un organizador gráfico que permite ordenar y sintetizar jerárquicamente, por medio de *razones* y *respaldos*, las ideas que sostienen las posturas de la polémica elegida, para posteriormente diagramar las argumentaciones propias del estudiante con miras a estructurar el esqueleto de su futuro texto. Sin embargo, este esquema parece cumplir funciones epistémicas e identitarias mucho más profundas, orientadas a objetivar el pensamiento humano y construir lo que denominaremos “identidades administrativas-académicas”. Desarrollemos estas ideas en cuatro testimonios.

En el primer caso, tenemos a Aldana. Ella decidió abordar el tema de la importancia del enfoque de género en la escuela, motivada por su interés personal en la materia y porque en otros cursos ya lo había estudiado más académicamente. Para su tercera entrega, a Aldana se le solicita que elabore un contrargumento, es decir, un argumento propio que responda a la postura contraria a la suya. En el proceso de diagramación del esquema, ella nos relata lo siguiente:

(Conversamos sobre los argumentos de los opositores al enfoque de género)

A: O sea, siento que son argumentos como que no válidos.

R: ¿Por qué sientes que son argumentos como “no válidos”?

A: O sea, si están mandando a sus hijos a una escuela, obviamente, es para que los formen, ellos han ido a un colegio y saben que, obviamente, les enseñan el respeto y todo. O sea, el enfoque de género lo

que quiere enseñar es que, como que respeten, por ejemplo, la homosexualidad y a las mujeres, ¿no? O sea, que los hombres no sientan como que son superiores [...] que crean que son los más fuertes o que pueden hacer tales cosas ellos sí y las mujeres no.

[...]

A: O sea, es como que no encuentro algo como que pueda poner de respaldo, porque la profe me dijo que yo tenía que hacer un esquema así [comparte pantalla; figura 4]. Que tenía que hacer mi argumento así: idea contraria, respaldo 1, respaldo 2, respaldo 3, y mi refutación y mis respaldos. Pero, o sea, no sé cómo poner respaldo en ellos. O sea, ¿en qué se respaldan?

Figura 4

*Modelo del esquema argumentativo/contrargumentativo solicitado por el curso*

Argumento 3	Argumento 1	Argumento 2:
Idea contraria:	Razón: La muerte es la ausencia de vida digna	Razón: El plan de reforma ya ha funcionado exitosamente en países de Latam.
Respaldo 1		
Respaldo 2		
Respaldo 3	Respaldo 1: Definición de Perez (2000)	Respaldo 1: El caso argentino demostró...
Refutación 1:	Contrarespaldo: Vasquez señala que la definición de Perez no es precisa porque... (2001)	Respaldo 2: El caso chileno...
Respaldo 1	Refutación: Sin embargo, Vasquez no toma en cuenta que la definición de Perez tiene una connotación ...	Respaldo 3: El caso colombiano...
Respaldo 2		Contrarespaldo/Contraejemplo: Benites señala que dicho plan no funcionó en Venezuela durante ....
Respaldo 3		Refutación: En dicho caso venezolano, el plan de reforestación no funcionó debido a x,y y z razones.
Refutación 2:	Respaldo 2:	
.	Respaldo 3:	
.		
.		

Fuente: elaboración propia.

Nota: captura de pantalla tomada de diapositiva de clase del curso.

Aldana parece tener muy en claro por qué considera que los argumentos propuestos por los opositores al enfoque de género son inválidos; ello lo textualiza perfectamente cuando se lo pregunto, pues sustenta claramente sus ideas. Su conflicto, más bien, está en cómo satisfacer la solicitud de plasmar su defensa en el esquema ofrecido. Aunque el propósito sea el de organizar lógicamente la jerarquía interna de las ideas, la diagramación demandada por el discurso institucional parece significar un obstáculo más que un auxilio. Street y Street (2004) han discutido cómo los modelos de enseñanza hegemónicos en los espacios educativos suelen verse como los caminos ideales y únicos para la práctica de la escritura y la lectura, en desmedro de otros usos posibles de la literacidad. Así, sobre la base de las ideas de Fricker (2007), la pedagogización del esquema argumentativo parece encauzar a los estudiantes hacia procesos de producción epistémica particulares que sobreponen lógicas organizativas del pensamiento por encima de

los saberes testimoniales que la estudiante ha adquirido en su formación global sobre la materia. Como lo han discutido Street y Street (2004), esta pedagogización se alinea con un enfoque autónomo de la literacidad: el esquema sugerido, más que un instrumento a disposición del estudiante, parece ser un elemento rector, con un carácter innegociable por cumplir para el éxito académico.

Ahora bien, el carácter regulatorio del esquema, frecuentemente, lleva a una suerte de “matematización”: no solo adopta un rol rector incuestionable, sino que también ha adquirido funciones operacionales del conocimiento externo. Veamos los siguientes testimonios sobre cómo se producen los esquemas argumentativos:

Como lo explicó la profesora, la razón y la refutación deben contradecirse, o sea, estar en una en contra de la otra. Y luego cada respaldo debe refutar directamente a la razón contraria. [...] Entonces, cuando traté de buscar información para mi respaldo 2, no sabía cómo iba a refutarlo. Tuve un problema ahí, porque no tenía información para mi refutación. [...] Ella [la profesora] busca que [los respaldos] sean super opuestos, directamente opuestos, que estén en relación total. (Valeria)

Primero, hice los tres argumentos a favor de los dos lados. Y después el profesor nos comentó que teníamos que poner un argumento en contra del otro [...] Pero el profesor nos indicó que debíamos crear un contrargumento y enlazarlo [...] Entonces eliminé un argumento de cada parte, pero para eliminarlo también fue un proceso, porque tenía que ver qué argumento de cada lado tenía menos información para yo poder abordar. [...] [Como producto final,] el argumento 3 [de la primera postura] se enlaza con el argumento 1 [de la segunda postura], y el argumento 3 de esta [segunda postura] con el argumento 2 [de la primera postura]. (Maricarmen)

En sus explicaciones, ambas estudiantes se refieren a la información de sus argumentos como material que “tratan de buscar” porque “no tienen” o “tienen menos”. El verbo *tener* en estas fórmulas establece una relación de equivalencia entre argumento e ideas de fuentes externas: para que un argumento figure en el esquema, debe respaldarse indefectiblemente en voces académicas externas. Asimismo, ellas entienden el proceso de producción a partir de lógicas muy particulares: Valeria debe buscar ideas directamente opuestas, mientras Maricarmen evalúa la información, elimina argumentos e interconecta ideas de una postura y de la otra. En ambos casos, el esquema no necesariamente ayuda en el desarrollo de argumentos propios elaborados a partir de la búsqueda bibliográfica, sino que funge como organizador operacional de fuentes externas. Retomando las ideas de Fricker (2007), el curso no solo asume al conocimiento legítimo como aquel que reposa en

“fuentes confiables”, sino que propone también procesos de producción epistémica específicos. Street & Street (2004) han señalado que las formas de usar el lenguaje enseñadas en los contextos educativos son respaldadas en sociedad, por considerárselas “funcionalmente necesarias” con los sistemas ideológicos hegemónicos.

En esta línea, los testimonios analizados sugieren que el pensamiento humano está almacenado en las fuentes, y que la tarea de los estudiantes es, precisamente, recoger este conocimiento y sistematizarlo en sus esquemas. Con ello, estos últimos se convierten en instrumentos objetivadores y desarrollan en los estudiantes una posición de lo que denominaremos “administradores académicos”: sujetos cuya tarea consiste en administrar el saber académico entendido como ya disponible en el mundo exterior. En ese sentido, entendiendo a la literacidad desde un modelo ideológico, debemos pensar en que el tratamiento de los esquemas es funcional y hegemónico precisamente porque se alinea con sistemas ideológicos contemporáneos, aquellos que promueven identidades sociales más administrativas que críticas, operativas al orden social establecido sin mayor cuestionamiento.

Quiero cerrar este artículo comentando un último testimonio proveniente de Sharon, recogido mediante una conversación de audio no planificada por WhatsApp, en la que ella comenta sobre sus dificultades al momento de escribir su esquema para desarrollar un argumento por ejemplificación. Como en su ensayo ella señala que el Estado debe modificar las leyes de protección animal, previamente le sugerí que describiera un poco el maltrato de gallos y toros en los espectáculos públicos como ejemplos representativos.

Sh: [...] ¿Describir la parte de cómo son tratados? A ver, ¿por qué? No le encuentro mayor sentido, y mejor sería poner ideas. Ese sería un argumento por ejemplificación [...] Me tengo que basar en poner ideas concretas, de las cuales esas ideas concretas van a estar basadas en fuentes. Por eso es que le digo que, si no tengo fuentes, no tengo nada, absolutamente nada. [...]

R: Quiero entender un poquito mejor a qué te refieres con “poner ideas”. No sé si me puedes contar un poco de eso.

Sh: Ideas, pues, profe [...] Ideas tipo, no sé, una idea, tipo oración, todo lo que no sea un ejemplo.

R: [...] ¿Por qué un ejemplo no sería una idea?

Sh: Profe, una idea sería una oración concreta donde me diga “la casa es blanca”, ya: esa es una idea. Yo lo tomo eso como una idea: como una oración, ¿ya? Mejor: una oración. [...] O sea, ¿usted quiere que describa lo que ocurre?, ¿que ponga: “El torero entra y le clava una varilla en su espalda”? [...] ¿Quiere que describa eso, lo que pasa en

cada corrida? A ver si le entiendo. ¿Eso sería algún respaldo? Ya. Si yo describo, ¿en qué fuente me basaría esa descripción? O sea, yo lo describiría a manera libre. Lo que no entiendo es por qué usted la fuente la toma tan libre, cuando necesito fuentes para escribir, porque lo que yo voy a poner, si no tiene respaldo, no me va a valer de nada.

Este testimonio muestra al esquema como un lugar de privilegio académico, ocupado solo por “oraciones legitimadas” en fuentes externas. Solo aquello que satisface estas condiciones sería una “idea concreta”. Todo lo demás, como lo comenta Sharon, “no vale de absolutamente nada”. En relación con el esquema, la estudiante se ha convertido en una “administradora del conocimiento”, cuya tarea consiste en coleccionar el saber legitimado y textualizarlo en oraciones declarativas ordenadas jerárquicamente que transparenten con claridad las ideas externas. A pesar de que conoce muy bien las dinámicas de las corridas de toros y los actos de violencia que toman lugar en estas, este conocimiento no es “legítimo”, y, como consecuencia, se reproduce un sentimiento de vacío y enajenamiento de las formas de producción epistémica de la universidad.

## Conclusiones

Los hallazgos sugieren que este modelo retórico textual de escritura argumentativa no suele conducir al desarrollo de voces propias, sino que, más bien, mantiene una visión objetivizante de la producción del conocimiento que enajena a los estudiantes respecto de sus prácticas y su voz en la universidad. De cierta manera, se trata de un modelo que pedagogiza un proceso de producción del conocimiento epistémicamente injusto a partir de prácticas como la de la formulación de la postura, la búsqueda de “fuentes confiables” y la elaboración de esquemas argumentativos. De esta forma, se pierden oportunidades para que los estudiantes se apropien de la literacidad académica en la educación superior, tal como lo anunciaban las regulaciones del curso. En lugar de acercarse a estas formas de conocimiento para transformarlas, los estudiantes se encauzan hacia identidades basadas en la “gestión del conocimiento externo”.

Implícitamente, la propuesta institucional se sostiene en una mirada autónoma de la literacidad, pues entiende la escritura argumentativa como un producto lógico en sí mismo, capaz de organizarse y estructurarse en el marco de procedimientos claramente definidos y supuestamente neutrales. Así, se asume que la producción del conocimiento es un trabajo panópticamente loggable y observable desde afuera, una herencia epistémica de paradigmas de investigación con bases coloniales. La postura, más que

textualizar el despliegue de posiciones personales, se simplifica en estructuras oracionales simples y artificiales que no condensan necesariamente los puntos de vista de los hablantes/escribientes, sino que se proponen primordialmente en virtud de demandas evaluativas. En este proceso, el trabajo de búsqueda bibliográfica es clave en el reforzamiento de este estado de cosas, y la “fuente confiable” se define como aquella supuestamente neutral, cuyos autores no toman partido, sino que son meros sujetos descriptores y colectores de conocimiento objetivo ya dado en el mundo. Finalmente, el esquema argumentativo cumple, más que un rol organizador, funciones epistémicas e identitarias en el proceso de planificación de la escritura. Con esto, el estudiante se convierte en una suerte de “administrador académico”: colecciona, organiza y estructura fuentes que almacenan “conocimiento legítimo”.

Estos resultados nos conminan a repensar los aspectos implícitos en el ejercicio de diseñar los cursos de escritura argumentativa, toda vez que el modelo retórico textual se ha posicionado en las propuestas de educación superior —y también de la educación secundaria— como un camino para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes. En ese sentido, la investigación no pretende ofrecer modelos de enseñanza de escritura argumentativa basados en la justicia social; más bien, se limita a abrir un cuestionamiento a las estructuras de literacidad hegemónicas desde sus fundamentos conceptuales. Se vuelven necesarias investigaciones que cuestionen las bases iniciales desde donde nacen estas propuestas —las tipologías textuales expositivas-argumentativas, la idea de que el lenguaje transparenta las ideas de la mente humana, los paradigmas de investigación positivistas, etc.— y migrar hacia enfoques más contemporáneos que alientan el desarrollo de pedagogías de la escritura orientadas desde los repertorios lingüísticos de los estudiantes y la formación de subjetividades críticas y creativas.

Una pregunta abierta y legítima surgida de este estudio se dirige a la posibilidad de concebir y diseñar cursos de escritura argumentativa con pedagogías social y epistémicamente más justas. Se trata, pues, no solo de introducir a los estudiantes hacia las prácticas de literacidad universitaria y las formas de producción epistémica en esta. En su lugar, estos cursos deben concebirse como espacios para la formación de sujetos como agentes transformadores del conocimiento, en el marco de una articulación con las literacidades con que llegan a la universidad.

### **Aclaraciones y agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a mi maestra Virginia Zavala Cisneros, por el apoyo intelectual y anímico a mi formación como investigador. También

agradezco al Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, por el respaldo y reconocimiento a mi trabajo académico. Por último, agradezco a la Facultad de Estudios Generales Letras y a los estudiantes que participaron de esta investigación por permitirme abrir las puertas al diálogo y llevar a cabo este estudio.

### Sobre el autor

**Roberto Francisco Brañez-Medina** es magíster en lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Coordinador del área de Lengua e Investigación en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú, con interés en el estudio de las prácticas letradas académicas en educación superior.

### Bibliografía

- Adam, J. (1985). Quels types de textes? *Le Français dans Le Monde*, (192).
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A. & Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(6), 879-910.
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez, E. & Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de la alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 24(2), 29-52.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2016). *Rethinking Case Study Research. A comparative approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674889>
- Bazerman, Ch. & Moritz, M. E. W. (2016). Introduction: Higher Education Writing Studies in Latin America. En Ch. Bazerman & M. E. W. Moritz (Eds.), *Higher Education Writing Studies in Latin America* (pp. 9-12). Editorial de la UFSC. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p9>
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692962>
- Canagarajah, A. S. (2002). *A Geopolitics of Academic Writing*. University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt5hjn6c>
- Castellà, J. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos*, (10), 23-31.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel & S. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- De Fina, A., Oostendorp, M. & Ortega, L. (2023). Sketches Toward a Decolonial Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, (44), 819-832. <https://doi.org/10.1093/applin/amad059>

- Deumert, A. & Storch, A. (2021). Introduction: Colonial linguistics –then and now. En A. Deumert, A. Storch & N. Shepherd (Eds.), *Colonial and Decolonial Linguistics. Knowledges and Epistemes* (pp. 1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198793205.001.0001>
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2005). *On the case. Approaches to language and literacy research*. Teachers College, Columbia University & National Conference on Research in Language and Literacy.
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein. Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, (30), 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Fernández, G. (2007). *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. Universidad de Cadiz.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a “post-socialist” age. *New Left Review*, (212), 68-93. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198782063.003.0021>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics in Knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Kerfoot, C. & Olayemi Bello-Nonjengele, B. (2023). Towards Epistemic Justice: Constructing Knowers in Multilingual Classrooms. *Applied Linguistics*, 44(3), 462-484. <https://doi.org/10.1093/applin/amac049>
- Gatti, C. & Wiesse, J. (1992). *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Universidad del Pacífico.
- Guzmán-Cedillo, Y. & Flores Macías, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educar*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>
- Hudley, Ch. & Flores, N. (2022). Social justice in applied linguistics: Not a conclusion, but a way forward. *Annual Review of Applied Linguistics*, (42), 144-154. <https://doi.org/10.1017/S0267190522000083>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language Education*, 18(3), 220-247. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jaffe, A. (2009). Introduction. The Sociolinguistics of Stance. En A. Jaffe (Ed.), *Stance. Sociolinguistics Perspectives* (pp. 3-28). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331646.001.0001>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39.
- Lavoie, É. & Cavanagh, M. (2023). Writing instruction for social justice: an investigation into the components of a teacher preparation course. *Literacy*, 57(2), 132-148. <https://doi.org/10.1111/lit.12318>
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/13562510020029608>

- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Mackey, A., Fell, E., De Jesus, F., Hall, A. & Ku, Y. (2022). Social justice in applied linguistics: Making space for new approaches and new voices. *Annual Review of Applied Linguistics*, (42), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190522000071>
- Material del curso de Argumentación. (2020). [Documento interno]. Estudios Generales Letras, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- McKinney, C. (2017). *Language and Power in Post-Colonial Schooling. Ideologies in practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730646>
- Moreno, E. & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The New Rethoric. A treatise on Argumentation*. University of Notre Dame Press.
- Rosa, J. & Flores, N. (2023). Rethinking language barriers & social justice from a raciolinguistic perspective. *Daedalus*, 153(3), 99-114. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_02020](https://doi.org/10.1162/daed_a_02020)
- Sánchez, R., Moya, T., Guzmán, M., & Druker, S. (2023). Escritura académica y disposiciones emocionales: resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia. *Diálogos sobre Educación Educativa. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(26), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185>
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, J. & Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Valdés-León, G. (2021). Habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de educación superior. *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation*, 13(1), 105-123. <https://doi.org/10.32995/cogency.v13i1.371>
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Vielma, J. (2020). Enseñanza de la escritura argumentativa y formación del pensamiento crítico en la universidad. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 25(80), 29-36.
- Weston, A. (1987). *A rulebook for arguments*. Avatar Books of Cambridge.
- Wiesse, J. (1988). Algunos aportes de la lingüística del texto a la enseñanza del discurso científico. *Revista Lexis*, 12(2), 191-203. <https://doi.org/10.18800/lexis.198802.004>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>