



Universidad Nacional de Misiones



ISBN 978-950-766-164-8

Año 3 - N° 3

# Jornadas de Inclusión a la vida Universitaria

## 2020

Compiladoras

**Carla Andruskevicz**

**Marcela da Luz**

**Adriana Villafañe**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

RECTORA: Mgter. Alicia Bohren

VICERRECTOR: Ing. Fernando Kramer

DECANA: Mgter. Gisela Spasiuk

VICEDECANO: Esp. Cristian Garrido

- **SECRETARÍAS**

ACADÉMICA: Prof. María Inés Amable

ADMINISTRATIVA: Prof. Marcos Cena

DE EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN TECNOLÓGICA: Lic. Néstor Álvarez

DE INVESTIGACIÓN: Mgter. Froilán Fernández

DE POSGRADO: Dr. Alejandro Oviedo

DE BIENESTAR ESTUDIANTIL: Ricardo Oettel

- **OFICINAS**

DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: Prof. Esp. y Psicop. Lis Zamudio

DE PROTECCIÓN DE DERECHOS Y ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS: Mgter. Mariano Antón

DE RELACIONES INTERNACIONALES: Mgter. Norma Oviedo

## TABLA DE CONTENIDO

<i>Querido Ingresante</i> .....	4
<i>Orientaciones para leer este libro</i> .....	5
<b>TE DAMOS LA BIENVENIDA</b> .....	6
<i>Acompañándote en el andar académico. ¿Qué es el PATFEs?</i> .....	7
<i>Los tutores pares. Cintia Pereira y José Luis Ramírez</i> .....	9
<i>Carta de par a par</i> .....	14
<i>Secretaría de Bienestar Estudiantil. Ricardo Oettel</i> .....	17
<i>Dirección de Bienestar Estudiantil. Marta Pawluszek y Fabian Schiaffino</i> .....	20
<b>TEXTOS PARA ANALIZAR Y CONVERSAR</b> .....	22
<i>Historia de la Universidad Nacional de Misiones. Norma Álvarez</i> .....	23
<i>Cuando al pensar en inclusión, actúa la autoexclusión. Lis Margarita Zamudio, Mirta Piriz, Liliana Noemí Garayo, María Laura Denti</i> .....	28
<i>Síntesis del abordaje de las cuestiones de género en la FHyCS de la UNaM. Gisela Spasiuk y Zulma Cabrera.</i> .....	35
<i>Leer y escribir, una disciplina. Milton Terenzio</i> .....	42
<i>Comunicación y educación. Entradas tentativas, enlaces provisionarios e indicios de posibles salidas transitorias. Marcelino García</i> .....	47
<b>HERRAMIENTAS PARA LEER, ESCRIBIR Y ORALIZAR EN LA UNIVERSIDAD</b> .....	53
<i>Los textos académicos. Adriana Villafañe</i> .....	54
<i>¿Qué es el Paratexto? El formato académico. Carla Andruskevicz</i> .....	58
<i>La lectura de la consigna: Profe ¿qué tenemos que hacer ahora...? Romina Tor</i> .....	61
<i>Trabajos de recuperación de la lectura. Marcela da Luz</i> .....	64
<i>Escribir: Una aventura que da trabajo. Herramientas útiles y procesos clave para una redacción exitosa. Carla Andruskevicz</i> .....	73
<i>10 Consejos para la escritura académica. Romina Tor</i> .....	88
<i>Palabras propias y ajenas: Cómo construir las citas, las referencias y la bibliografía en nuestros trabajos. Carla Andruskevicz, Marcela da Luz, Romina Tor</i> .....	89
<i>Reflexiones sobre el uso de la palabra ajena en diálogo con la propia. Silvia Carvalho</i> .....	94
<i>Algunas claves para (re)pensar la oralidad en el ámbito académico. Sebastián Franco</i> .....	95

QUERIDO INGRESANTE:

¡Te damos la bienvenida a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales!

Este es el inicio de un gran desafío en tu vida: desde hoy, formás parte de nuestra comunidad universitaria, comprometida con tu formación profesional desde una perspectiva plural, abierta, gratuita e inclusiva.

Transitando y habitando este nuevo espacio que hoy te abre las puertas para que inicies tus estudios, es posible que tengas que atravesar múltiples cambios y situaciones nuevas y complejas, pero no te preocupes, estamos para ayudarte y apoyarte en este interesante camino que decidiste recorrer, el cual seguramente te demandará mucho esfuerzo pero también variadas satisfacciones que te harán crecer en el campo disciplinar y científico que elegiste: tu carrera, tu futura profesión...

Quienes estamos hace tiempo en el mundo académico, sabemos que contenerte en este tránsito y adaptación a la vida universitaria será clave para lograr un *pasaje amigable* entre los distintos niveles educativos. Esta primera etapa está preparada para que puedas sentirte incluido en este contexto, asumiendo la identidad como alumno universitario, reconociéndote depositario de diversas expectativas sociales, culturales, educativas y económicas, y desarrollándote en un espacio de convergencias ideológicas diversas.

Queremos que desde hoy confíes en el compromiso más importante que tenemos con vos: el seguimiento y acompañamiento de tus recorridos por la universidad, ayudándote a desarrollar hábitos y prácticas de estudio, de lectura y escritura específicas de la carrera elegida. Para ello, además de los equipos docentes de las cátedras que cursarás, te encontrarás con las figuras de los *tutores pares* y *académicos*, alumnos avanzados que estarán presentes para atender tus consultas e inquietudes en torno a las distintas dimensiones de la universidad - académicas, administrativas, etc.-, colaborando en el arduo pero placentero camino hacia la obtención de tu título.

Tenés una GRAN OPORTUNIDAD: estudiar lo que te gusta, acompañado por una comunidad universitaria que te espera con los brazos abiertos, dispuesta a acompañarte y apoyarte continuamente... Si sumamos el esfuerzo, compromiso y dedicación que seguramente pondrás en la tarea, el éxito está asegurado. ¡Adelante!

*Esp. Cristian Garrido*  
Vicedecano

*Mgter. Gisela Spasiuk*  
Decana

## ORIENTACIONES PARA LEER ESTE LIBRO

Las **Jornadas de inclusión a la Vida Universitaria** (JIVU) pretenden cumplir con dos objetivos que son fundamentales en la tarea de acompañarte en tu entrada al mundo académico:

- ORIENTARTE en el tránsito por la Facultad, dándote a conocer todos los espacios disponibles para el desenvolvimiento institucional,
- y ACOMPAÑARTE en las prácticas de lectura, escritura y oralidad iniciales que desarrollarás en la carrera que elegiste, por lo cual, este libro es un material de consulta que podrás aprovechar durante el primer año, pero también en los siguientes.

La información que contiene este libro es amplia, diversa y compleja, por lo cual fue organizada a través de tres partes con indicadores clave en el mapa académico que comenzarás a transitar a partir de ahora:

✓ ***Te damos la bienvenida:***

En ella te presentamos la información referida al PATFEs (*Programa de Acompañamiento a las Trayectorias de los Estudiantes*) que focaliza en la figura de los Tutores Pares y Académicos a partir de las acciones de acompañamiento permanente al ingresante. Además, se despliega un recorrido por la Secretaría y la Dirección de Bienestar Estudiantil de nuestra Facultad, sus funciones y acciones primordiales.

✓ ***Textos para analizar y conversar:***

Aquí te proponemos la lectura de textos referidos a temáticas interesantes que propician el análisis y la discusión y cuyos autores son profesores y profesoras de nuestra Facultad. Estos textos serán abordados profundamente en el aula taller de las jornadas con la finalidad de instalar diálogos interdisciplinarios e interclaustrales –es decir entre ingresantes, docentes, graduados y tutores– que potencien y enriquezcan las lecturas.

✓ ***Herramientas para leer, escribir y oralizar en la universidad:***

Por último, te invitamos a sumergirte en una compilación de textos didácticos, referidos a temas centrales de las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas, los cuales han sido pensados para primer año y para todas las áreas disciplinares y carreras de nuestra Facultad.

TE DAMOS LA BIENVENIDA nuevamente, deseándote que tengas un agradable y exitoso recorrido por este libro y por cada uno de los encuentros de las JIVU pensados y diseñados especialmente para vos.

¡Que disfrutes y aproveches al máximo!

*Equipo del PATFEs*

---

TE DAMOS LA BIENVENIDA



## ACOMPAÑÁNDOSE EN EL ANDAR ACADÉMICO

### ¿QUÉ ES EL PATFES?

El *Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes* (Resol. HCD N° 169/15) fue creado en el año 2015 con el objetivo fundamental de favorecer la retención, permanencia y egreso de los alumnos de la FHyCS a través de diversas propuestas participativas de acompañamiento que se desarrollan en continuidad a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios de docentes, graduados y alumnos avanzados con variadas trayectorias y perfiles de formación.

En cada ciclo académico, las actividades llevadas a cabo por este Programa se inician con la puesta en marcha de las *Jornadas de Inclusión a la Vida Universitaria* y las *Jornadas de Lectura y Escritura*, las cuales son potenciadas y fortalecidas a partir de múltiples propuestas de tutorías y talleres con los cuales se busca acompañar de manera sostenida y comprometida a los estudiantes en sus prácticas y recorridos académicos.

En esta nueva etapa de trabajo, nos hemos propuesto rediseñar el organigrama del Programa, distribuyendo los equipos de la siguiente manera: una Coordinación General y una Académica, que a su vez articula con la Coordinación de Tutores Pares y la de Tutores Académicos. Además, se suman los aportes de los Docentes de cada Carrera que funcionan como Representantes y especialistas de cada campo disciplinar, y como mediadores entre el Programa y los distintos Departamentos y Áreas.

En relación con ello, son significativas y protagonistas en este Programa, las figuras del *Tutor Par*, cuyo rol primordial es orientar a sus “pares” en las distintas dimensiones de la vida universitaria (espacios institucionales, trámites administrativos, organización del tiempo de estudio, preparación de exámenes, aspectos socioafectivos en el acompañamiento etc.), y del *Tutor Académico*, quien manifiesta competencias especializadas del campo disciplinar al que pertenece, por lo cual resulta un guía valioso en las tutorías específicas de cada carrera.

Ambos tipos de tutorías pueden ser desarrolladas por alumnos avanzados y graduados que manifiestan la voluntad de desarrollar las distintas actividades mencionadas, con el fin de facilitar el pasaje y la integración de los estudiantes a la esfera académica; esto representa una fortaleza para este Programa, considerando que en estos tres años de trabajo sostenido se ha ido formando y capacitando a un amplio conjunto de tutores que integran los equipos de coordinación en las jornadas del ingreso, pero a su vez participan de manera comprometida en todas las actividades que se enmarcan en este espacio de integración institucional.

Además del trabajo con las jornadas del ingreso -las cuales, desde el año 2018, se incorporan como línea de trabajo específica- y con las tutorías entre-pares, como tercer línea de acción prioritaria nos proponemos continuar diseñando e implementando actividades (intercambios, encuentros, talleres, charlas, etc.) que fortalezcan la articulación, real y concreta, con la Escuela Secundaria ya que consideramos de vital importancia mantener un diálogo constante con sus docentes, alumnos y directivos para reflexionar y repensar las prácticas de todos los

actores que participan de los procesos educativos, a fines de favorecer el paso de los estudiantes a los estudios superiores.

Por último, resulta oportuno mencionar que el Programa también se propone sistematizar todas las experiencias de acompañamiento mencionadas -y todas las que pudieran surgir en el proceso de trabajo de los distintos equipos- a partir de producciones críticas -en forma de informes, artículos, ponencias, etc.- que circulen en todos los ámbitos educativos y que colaboren en la definición de políticas académicas inclusivas.

## **Objetivos**

- Diseñar, organizar y llevar a cabo acciones para la inclusión del estudiante a la vida universitaria, fortaleciendo su ingreso, permanencia y egreso.
- Propiciar espacios institucionales para el acompañamiento de los estudiantes en todas las dimensiones de la vida académica.
- Articular en forma permanente con los Departamentos, Carreras, Secretarías y Oficinas, propiciando el trabajo interdisciplinario y colectivo.
- Brindar capacitaciones a tutores pares y académicos para conformar equipos comprometidos y sólidos que puedan llevar a cabo las tareas bosquejadas en el marco del Programa.
- Diseñar estrategias de articulación entre la Universidad y la Escuela Secundaria.
- Desarrollar producciones críticas que den cuenta de las actividades del Programa en torno a las políticas académicas de inclusión, y ponerlas en diálogo y en debate con todos los actores educativos.

## **Líneas de acción prioritarias y actividades**

- *Jornadas de Inclusión a la Vida Universitaria y Jornadas de Lectura y Escritura:*

El momento del ingreso a la universidad constituye un espacio y tiempo específico y fundamental de inclusión de los jóvenes en la cultura del nivel superior. Comenzar a transitar las nuevas configuraciones implica un andar progresivo y gradual de comprensión de nuevas formas de codificación. Por ello, creemos que durante el curso de ingreso es necesario trabajar un abordaje amplio que ponga en juego categorías como las relaciones de los sujetos, de los jóvenes en particular, y con las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Teniendo en cuenta que estas son prácticas imprescindibles y transversales en todos los campos disciplinares y en todas las carreras universitarias, en estas jornadas se parte del objetivo central de fortalecer y potenciar los hábitos y competencias de los ingresantes en el contexto de los estudios universitarios. En este sentido, se propone una dinámica de trabajo en taller mediatizada por las exposiciones dialogadas de los equipos docentes, a partir de la lectura de textos teóricos y didácticos organizados en un cuadernillo que orienta los encuentros planeados.

- *Tutorías docentes y entre pares:*

Las tutorías habilitan un espacio de encuentro entre pares –estudiantes y tutores– y con docentes especializados en la alfabetización académica. Los tutores son estudiantes avanzados que han sido capacitados para esta tarea a través de talleres de formación –organizados por el PATFEs– que se realizan en distintos momentos del año.

Cabe destacar que estas tutorías no reemplazan a las que brindan los docentes en sus materias –que refieren a contenidos específicos de los programas de cátedra–, sino que las complementan. De este modo, los estudiantes pueden recurrir al espacio de tutorías del PATFEs para informarse sobre las distintas dimensiones administrativas de la Facultad (por ejemplo cómo inscribirse a las materias y exámenes, cómo solicitar constancias, becas, etc.), pero también para consultar sobre aspectos vinculados a las prácticas de lectura, escritura y oralidad (técnicas de estudio, redacción académica, preparación de exámenes, etc.) que resultan transversales a todas las disciplinas y carreras.

- *Articulación Educación Secundaria y Superior:*

El reconocimiento de que la articulación escuela Secundaria-Educación Superior debe ser objeto de una política pública nos estimula a diseñar mecanismos que permitan alcanzar un diagnóstico compartido y un plan de trabajo como resultado del aporte y compromiso de los actores involucrados para garantizar su eficaz instrumentación.

El propósito de esta articulación no sólo arroja beneficios a los estudiantes, también concurre a generar un mecanismo que orienta a restituir la equidad social, amplía los horizontes del sistema educativo fijando los fundamentos para una educación a lo largo de toda la vida y otorga consistencia a los derechos del ciudadano en consonancia con una sociedad democrática e inclusiva.

## **LOS TUTORES PARES**

Estudiante Cintia Pereira (Tutora Par)

Estudiante José Luis Ramírez (Tutor Par)

Los estudiantes ingresan a la universidad siendo poseedores de una experiencia cultural diversa y desde ella se construyen sus recorridos hacia las propuestas que el nivel superior ofrece. Como sus experiencias previas no contemplan la vida universitaria y sus avatares, la actual gestión vio necesaria, entre sus políticas de fortalecimiento, la creación de un sistema para atenuar esas asimetrías. En tal sentido, en el año 2015 por Resolución Nº 169/15 del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, se configura y aprueba el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes (PATFEs).

En él surge la figura del *Tutor Par* con el fin de colaborar en el ingreso y la permanencia de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS).

El acompañamiento entre pares busca superar las distancias de quienes participan en la tarea formativa, fomentando la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de lograr autonomía en el ámbito de lo público.

La concepción de tutoría que se promueve aquí, se entiende como una tarea colaborativa que considera la complejidad del escenario universitario en el cual el estudiante está inserto. Para ello es necesario que los estudiantes que asumimos el compromiso de ser *Tutores Pares* nos capacitemos para poder colaborar como tales.



Los *Tutores Pares* integrantes del PATFEs somos estudiantes de casi todas las carreras, con experiencia en la vida universitaria, quienes podemos guiar y apoyar al ingresante desde una posición de horizontalidad. Representamos a distintas ideologías políticas, característica muy importante que otorga una impronta peculiar al programa en consonancia con la idiosincrasia de nuestra facultad. Al sumarnos al programa desde esa diversidad, el acompañar(nos) entre pares fomenta y fortalece los lazos durante nuestras propias trayectorias formativas.

La participación en el programa se realiza de manera voluntaria. Esto es destacable debido a que el *Tutor Par*, además de realizar las tareas propias de cualquier estudiante, dedica un tiempo considerable a las actividades que demanda el PATFEs.

El programa nos alienta a participar desde la experiencia adquirida en el recorrido de nuestras carreras, al respecto AUBERT y GARCÍA (2001) dicen:

“El estudiante avanzado sirve de referente y dinamiza las interacciones en el grupo, promoviendo la solidaridad entre las y los estudiantes con el objetivo de que todos resuelvan con éxito las actividades. Esta actuación es de carácter inclusivo y parte de las posibilidades del alumnado, no de sus dificultades. Además, en vez de invertir más recursos, utiliza los existentes de forma inclusiva y los aumenta a través de la participación de miembros de la comunidad. Asimismo, en lugar de centrarse en lo que un estudiante no sabe hacer y en el discurso de la queja, el aprendizaje dialógico parte de la inteligencia cultural no sólo de todos los y las estudiantes sino también de todas las personas adultas con las que el alumnado se relaciona”. (p. 20,24.)

Vemos al acompañamiento como “el encuentro con el otro”, el cual requiere estar intervenido por una mirada sensible que habilite la palabra del otro. Desde la perspectiva de Lidia Martí (2013):

“Acompañar al estudiante, a quien hay que enseñar a pensar, a descubrir el conocimiento, a que participe de su propio aprendizaje, a expresarse adecuadamente, a crear; pero se enriquece al unir a esto el educar en el respeto, la tolerancia, la sensibilidad, los derechos humanos, el humor, el amor, en fin: la ternura”. Su propia definición es: “Ternura como amor al niño, al joven, al adulto”.(s.p)



Así, nos asumimos como *Tutores Pares* y somos quienes convivimos cotidianamente con los ingresantes y, de hecho, los acompañamos durante la primera etapa, que suele ser la más difícil ya que el acceso a la universidad implica poseer habilidades y capacidades adquiridas en los niveles educativos anteriores, que precisan ser fortalecidas y potenciadas.

En otro orden, el acompañamiento se efectiviza en guiar en las instancias de resolución de trabajos prácticos o preparación de parciales, como también en los trámites sobre cuestiones administrativas, información e inscripciones de la facultad. Esto requiere que se acompañe al sujeto desde los planos académico y social; hasta inclusive, el plano afectivo entra en juego, porque estamos convencidos que la contención se realiza también desde la empatía.

Ya hemos manifestado en una publicación del equipo titulada *Entre Pares* (2018) que

"(...) en la trayectoria formativa de un estudiante confluyen todos los aspectos de la vida institucional, por lo cual, desde este posicionamiento la vida universitaria converge en una experiencia amplia; es el escenario donde se construye la vida en comunidad y la ciudadanía, además de la formación profesional-académica áulica; es una trama dinámica en la que existe un cruce de trayectorias por lo cual se aleja de la idea de carrera como un itinerario lineal e individual. El acompañamiento entre pares busca superar las asimetrías de los agentes que participan en la tarea formativa, fomentando la responsabilidad del estudiante de manera progresiva en su propio proceso de aprendizaje".(pg.: 9-10)

El Programa reconoce a dos tipos de *Tutores Pares*: en primer lugar, los *permanentes* (denominados anteriormente *tutores referentes*) quienes integramos un grupo de ocho estudiantes de varias carreras, acompañados y capacitados por el equipo docente de coordinación, que intentamos potenciarlos con estrategias colaborativas que conciben la tutoría como un sistema complejo de acompañamiento. Y en segundo lugar, los *tutores colaboradores* que son aquellos que solo se encuentran insertos en el PATFEs durante el desarrollo de las Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria (JIVU) o para algún evento en especial al que son convocados.



Los *Tutores permanentes* también participamos, junto al equipo de coordinación, en el diseño de los talleres de capacitación para *Tutores Pares*. La modalidad con la que se trabaja es la de "taller" porque pensamos que es una forma más productiva y dinámica de vincularnos con los nuevos aspirantes. Los talleres consisten en una serie de encuentros en los que se desarrollan temáticas tales como: el derecho a la

educación superior, violencia de género, alteridad, diversidad, convivencia, independencia, respeto. El objeto es

desarrollar esas capacidades para desempeñarse en el rol de *Tutores Pares* para que puedan recibir, orientar y acompañar a ese otro que necesita contención, produciéndose un aprendizaje dialógico que ocurre en las interacciones entre personas diferentes que a través del diálogo como elemento clave, hacen posible que se produzca algún conocimiento.

En los talleres se contemplan categorías que apuntan a crear dispositivos que logren la permanencia con bienestar del estudiante; y para que dichos dispositivos se consoliden en el tiempo como “buenas prácticas”, se requiere la colaboración de todos los actores de la comunidad educativa. En este sentido, se promueve la sensibilización sobre cómo acompañar, cómo atender a la diversidad, cómo orientar la formación profesional en una universidad pública, cómo colaborar en la construcción de una ciudadanía participativa, entre otras problemáticas.

Los *Tutores Pares permanentes* realizamos, además, otro tipo de tareas dentro de la cotidianeidad del programa, desde tutorías hasta algunas labores administrativas. Organizamos y desarrollamos Proyectos como:

- El Proyecto Audioteca: está pensado como una herramienta inclusiva que aporta al proceso de enseñanza/aprendizaje. Específicamente, para facilitar a los alumnos ciegos de la FHycS el acceso a los textos científicos que circulan en el trayecto introductorio de varias carreras, mediante la lectura y grabación de los mismos.

- Talleres de Convivencia: se realiza en los albergues universitarios y se orienta a la resolución de los problemas de organización interna y de los conflictos que puedan surgir entre los estudiantes.

- Actividades de Articulación con las escuelas del nivel medio. Son talleres donde el estudiante secundario tiene la oportunidad de conocer la oferta académica y todas las características y beneficios de estudiar en la FHycS.



Otra labor importante de los “tutores permanentes” es la investigación. Participamos del Proyecto “Los Tutores Pares del PATFEs: un encuentro dialógico de haceres. 16H/485” cuya Directora es la Coordinadora del Programa, la Esp. Adriana Villafañe. Es un proyecto enmarcado en la metodología de investigación de acción participativa, es decir, que el objeto de estudio somos nosotros mismos, y tratamos de ver cómo la participación en el programa modifica nuestra propia trayectoria. La Investigación Participativa es un modo de “hacer ciencia” de lo social, una modalidad de investigación científica en ciencias sociales que introduce variaciones en la concepción epistemológica sobre la confrontación teoría/práctica y la relación objeto/sujeto. La clave de la propuesta se centra en variaciones del papel del “otro” investigado y por tanto del investigador, en el proceso de construcción del conocimiento científico.

Finalmente, reflexionar sobre cómo nos fortalece la interacción con el otro, pensar en él, colaborar en el andamiaje para que se integre a la vida universitaria, y actuar al respecto, nos posibilita en cuanto *Tutores Pares* a aprender y aprehender herramientas epistémicas fundamentales para nuestra formación profesional. Todas estas actividades nos permiten crecer en nuestra trayectoria formativa como futuros profesionales y desarrollarnos como agentes de cambios sociales.



# Querido ingresante:

*\* Este texto fue realizado en el marco de los Talleres de capacitación para los tutores académicos y pares, organizado por el PATFeS el día 23 de noviembre del 2018.*

*La consigna presentada consistió en la elaboración de una carta de parte de los asistentes que contenga consejos y recomendaciones dirigidos a su "yo ingresante", basados en la experiencia personal. El objetivo de esta actividad fue que los tutores se colocaran en el "lugar" de quienes comienzan una carrera para, desde allí, enunciar las dificultades en torno a sus vivencias universitarias académicas*

*La carta resulta un entretrejo de tres textos elaborados por varios tutores en el marco del encuentro. Para integrarlo a este Cuadernillo, se seleccionaron enunciados para evitar reiteraciones y adecuar el escrito a los lectores.*

Hoy queremos darnos la libertad de ofrecerte algunas recomendaciones y consejos para que tu paso por la Universidad Pública sea agradable y fructífero, sobre todo para vos. No queremos que sientas que te estamos imponiendo nuestras ideas y mucho menos lo que tenés que hacer, simplemente queremos recomendarte lo que a nosotros nos ha ayudado mucho.

Sabemos que el traspaso del umbral escuela-facultad, que están atravesando la mayoría de los ingresantes implica ciertas dificultades que son más comunes de las que vos creés. A partir de nuestras respectivas experiencias consideramos que algunas de estas dificultades fueron las siguientes: falta de técnicas de estudio; confusiones al elaborar distintos tipos de textos académicos; conflictos al momento de *dialogar* con ciertos autores/textos propuestos por la cátedra; inconvenientes para interpretarlos debido al encuentro con palabras o conceptos ajenos a nuestro repertorio.

Con respecto a estas dificultades nos gustaría hacerte algunas recomendaciones que quizás te sirvan durante las cursadas. Acá vamos:

- No pierdas el cuadernillo del ingresante, lo vas a necesitar constantemente.
- Si sentís que no estás preparado/a para comenzar a transitar por la Universidad porque no comprendés algunos textos o

<sup>1</sup> Consejos compilados por la Prof. Romina Tor y el Prof. Milton Terenzio.

- consignas, no te preocupes, leélos más de una vez y marcá las palabras que no conocés; si no lo hiciste todavía, acostumbrate a usar el diccionario, o Googleá cosas, el vocabulario nuevo va a ser una constante lucha.
- Prestá atención en clases y tomá notas.
- Las técnicas de estudio parecen opcionales, no lo son, van a ser obligatorias, acostumbrate lo más pronto posible.
- Realizá un *rastreo* del contexto de las obras y sus respectivos autores al momento de estudiarlas. Es muy útil averiguar quiénes son, ver cuándo y dónde vivieron, los eventos por los que pasaron y desde dónde hablan.
- Aprendé a crear el hábito de asignarle tiempo a la lectura, mucho tiempo. Tratá de realizar una lectura crítica en lugar de estudiar de memoria.
- Andá delimitando cuál es tu escenario preferido de estudio, va a ser estratégicamente valioso.
- No tengas vergüenza de consultar lo que no entendés: hacé preguntas en las clases, es el mejor momento.
- Es muy bueno perder el miedo a expresar lo que sentís, a desarrollar tu oralidad y a atreverte a sentirte orgulloso/a de tus producciones escritas, aunque tres años después te den a dar vergüenza.
- Asistí a las tutorías con las lecturas al día; aunque a veces parezca irrelevante estos son espacios que deberían ser más aprovechados.
- Encontrá un compañero/a de estudio con el que puedas afianzarte al momento de realizar trabajos o prepara exámenes.
- Intentá discernir lo más pronto quiénes van a ser compañeros/as de estudio y quiénes de joda, pero no te aferres tanto a un solo grupo. La diversidad es importante.
- Recordá que los recuperatorios son instancias de aprendizaje y que recurrir una materia no es el fin del mundo.
- Invertí en un buen equipo de mate, en yerba, o tomá café.

- Por último te aconsejamos que confíes en vos mismo/a y en tus capacidades ya que la universidad se trata sobre todo de constancia. La cuestión es ponerle fichas y no tirarse para atrás tan fácilmente. Acá todos estamos aprendiendo.

**PD:** Leé muy bien y con mucha atención las consignas, algunos/as estamos en los últimos años de la carrera y aún nos cuesta hacerlo (por ejemplo, cuando los docentes nos piden que escribamos en las planillas de asistencia nuestro nombre en imprenta mayúscula para que sea más legible, lo pasamos por alto...).

## SECRETARÍA DE BIENESTAR ESTUDIANTIL

Secretario Estudiante Ricardo Oettel

### Introducción

La Secretaría de Bienestar Estudiantil (SBE) tiene por objeto central de su actividad la atención de los estudiantes integrados a la vida académica, en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS). Desde este ámbito institucional se abordan las cuestiones estudiantiles desde una concepción integral del estudiante universitario como sujeto pleno de derechos, implementando un conjunto de proyectos y programas orientados a las problemáticas, necesidades, intereses y expectativas y demandas de los jóvenes. En este marco, se pretende lograr condiciones de equidad en la apropiación, producción y creación de conocimientos en el área de producción científica y técnica de las humanidades y de las ciencias sociales, fomentando la formación de un perfil profesional crítico y de estudiante comprometido socialmente.

Por ello la SBE es un organismo que aspira a brindar atención y contención a los estudiantes, así como también respuestas concretas a los problemas y demandas que cotidianamente enfrenta el colectivo estudiantil en su aspiración de inserción y sostenimiento en su formación y trayectoria académica en el ámbito de la FHyCS: dificultades y limitaciones de índole socioeconómica, desarraigo familiar, integración al ambiente universitario, reconocimiento de la necesidad de formación extracurricular (cultural, deportiva, social, etc.). Asimismo desde esta SBE se pretende estimular el desarrollo integral del futuro graduado, fomentando su compromiso con el medio social, su participación activa e innovadora en el abordaje y tratamiento de los problemas sociales, el desarrollo de un acendrado espíritu solidario entre compañeros y con la sociedad, entre otros.

### Objetivos:

- ✓ Mejorar la calidad de vida de los estudiantes, promoviendo su formación integral y favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades culturales.
- ✓ Promover la solidaridad y equidad en el desarrollo personal y académico del estudiante de la FHyCS en un ámbito de convivencia, respeto, ciudadanía y pluralidad democrática.
- ✓ Desarrollar el ejercicio de las prácticas democráticas del claustro estudiantil en los distintos ámbitos de decisión: Consejos Departamentales, Consejo Directivo de la FHyCS y Consejo Superior de la UNaM.
- ✓ Favorecer el ejercicio responsable de derechos y obligaciones propios de la condición de estudiante universitario a través de una amplia difusión de los mismos.
- ✓ Propiciar el diálogo y las vías de expresiones institucionales a fin de generar alternativas y respuestas a las inquietudes académicas, sociales y culturales del claustro estudiantil.
- ✓ Proveer a los estudiantes de servicios de consejería, orientación y asistencia que, estimulen su éxito académico y ayuden a los estudiantes a convertirse en ciudadanos útiles y responsables.

- ✓ Generar políticas de convivencia y proyectos compartidos a fin de estimular el desarrollo de actitudes de integración a la universidad.
- ✓ Asesorar a los estudiantes para que desarrollen alternativas de solución a problemas que afecten su desarrollo académico.
- ✓ Incentivar la participación activa de los estudiantes en las distintas actividades de enseñanza, extensión, investigación y gestión.
- ✓ Garantizar el derecho a una vida saludable, acorde a las características y necesidades de la población estudiantil.
- ✓ Promover las actividades que realicen los estudiantes en cuestiones académicas, culturales, deportivas y recreativas internas y externas a la facultad, a fin de constituir las en centro de interés para la comunidad académica.
- ✓ Brindar información y orientación a fin de facilitar el acceso a los diversos programas de becas y capacitación que promuevan el desarrollo académico, científico tanto en el país como en el exterior.
- ✓ Promover un programa integral de apoyo al estudiante (con énfasis en el autocuidado y prevención, en la salud sexual y reproductiva en particular, etc.).
- ✓ Organizar y apoyar el desarrollo de acciones y propuestas extra-áulicas (encuentros, cursos, seminarios, debates, etc.) que promuevan y fortalezcan la formación disciplinar, el diálogo interdisciplinar, el compromiso y responsabilidad social.
- ✓ Fomentar la incorporación, participación y permanencia de los Estudiantes en los proyectos de Investigación, Extensión y Vinculación Tecnológicas, vigentes en la FHycS.
- ✓ Promover la incorporación y participación de los Estudiantes avanzados en el Programa Institucional de mejoramiento de las condiciones y posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de cada una de las Carreras.

## **Misión**

- ✓ La Secretaría de Bienestar Estudiantil (SBE) atiende las necesidades propias de la vida universitaria en los ámbitos de enseñanza, investigación, extensión, cívico, humanístico, cultural, social, artístico, deportivo y recreativo.
- ✓ Gestiona y promueve posibles alternativas de solución a las demandas y necesidades propias del colectivo estudiantil.
- ✓ Promueve la igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes tengan acceso pleno al derecho social y ciudadano a la educación superior, tendiente a lograr una formación académica integral y de excelencia, así como su real inserción e inclusión en la comunidad universitaria.
- ✓ Contribuye a lograr en el estudiantado una comprensión tanto de sí mismos como de su entorno físico y social, favoreciendo las posibilidades de permanencia en la universidad, graduación e integración al medio social y laboral.

- ✓ Fomenta el respeto crítico por la pluralidad de los valores políticos, éticos y morales, así como el respeto y enriquecimiento del patrimonio cultural y social a fin reconstruirlo y preservarlo como parte del legado a las futuras generaciones.

### **Función**

- ✓ Ser el canal institucional habilitado para comunicar las necesidades, inquietudes e intereses del claustro estudiantil a los diversos estamentos de conducción de la FHycS.
- ✓ Coordinar acciones con las otras Secretarías y estamentos de gobierno y gestión de la Facultad, para el tratamiento de los diferentes temas y problemas emergentes que involucren al claustro estudiantil, tanto académicos como extra académicos.
- ✓ Asistir a los estudiantes a fin de promover una participación activa y plena del claustro en las diversas actividades de enseñanza, extensión, investigación y gestión.
- ✓ Mantener una comunicación continua, abierta y efectiva con los estudiantes, las diversas organizaciones y agrupaciones estudiantiles que se desarrollan en el ámbito de la Facultad y el Centro de Estudiantes, a fin de informar, promover, colaborar y cooperar con las actividades y acciones que estos actores planifiquen y desarrollen en beneficio del conjunto de los estudiantes.
- ✓ Ampliar el horizonte académico de los estudiantes de la FHycS, a fin de promover la realización de estudios en otras universidades del país y del exterior, a través de diversos programas y acciones de cooperación inter-institucional.
- ✓ Participar en la comisión ad-hoc, conjuntamente con la Dirección de Bienestar Estudiantil y el Centro de Estudiantes, en la evaluación, adjudicación y acompañamiento de las diferentes políticas institucionales que se desarrollan en la FHycS, en beneficio del colectivo estudiantil (albergue, comedor, salud, transporte, guardería y apuntes).

### **AREA DE ARTICULACION SOCIAL Y PARTICIPACION ESTUDIANTIL**

Tiene como objetivo promover la inclusión y participación activa de los estudiantes en las actividades y espacios que ofrece la UNaM, favoreciendo la construcción de su identidad como estudiante universitario. Particularmente impulsa proyectos y acciones vinculadas al fortalecimiento del acceso, inclusión y permanencia de aquellos sectores o grupos de estudiantes vulnerables, a fin de tornar efectivo el derecho social a la educación.

Del mismo modo la Secretaría se propone llevar a cabo actividades de articulación con el nivel medio, fomentando la vinculación entre estos niveles educativos, a fines de ofrecer mayor información y posibilidades de acceso a la universidad, así como mejores condiciones en el *pasaje* de la escuela secundario al sistema universitario.

A fines de potenciar el compromiso social de la UNaM y forjar estudiantes y profesionales responsables con la comunidad, se promoverán actividades vinculadas a la difusión del Programa de Voluntariado Universitario, así como también de Extensión Universitaria, además de la difusión de los trabajos y experiencias realizadas en el marco de proyecto y acciones de investigación, extensión-articulación social y voluntariado universitario. De esta

manera se pretende lograr un perfil de estudiante integral, adquiriendo conocimientos y experiencias a través de las vivencias propias de la vida universitaria como así también de los diferentes ámbitos antes mencionados.

Por otro lado, se trabajará en la promoción y difusión de las diferentes carreras que ofrece la FHyCS, brindando información necesaria y accesible, tanto a los estudiantes del último año de la educación secundaria como sus familias y/ tutores responsables, destacándose en especial tanto los beneficios de realizar estudios superiores en una universidad pública como también en los posibles obstáculos, inconvenientes y/o dificultades que probablemente podrían encontrarse a la hora de estudiar.

Para promover la articulación entre las diferentes áreas, se pretende participar de la planificación del cursillo del ingresante así como crear un programa de articulación universitaria (entre estudiantes avanzados, ingresantes, graduados y docentes), brindando aportes para mejorar y profundizar el trabajo que se realiza cada año con los estudiantes que ingresan a la vida universitaria.

#### **AREA DE CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR ESTUDIANTIL**

Tiene como objetivo promover la salud y calidad de vida de los estudiantes de manera integral y proporcionar espacios de desarrollo de actividades saludables, especialmente en los ámbitos deportivo, recreativo y cultural. Del mismo modo se coordinará la participación en diversas instancias deportivas: gimnasio de la UNaM, campeonatos, torneos, inter-Facultades, juegos universitarios nacionales, entre otros.

Se desarrollarán proyectos vinculados a mejorar la cobertura de salud de los estudiantes de la FHyCS. Teniendo en cuenta, lo que esto implica y lo que representa para el estudiantado.

Se trabajará fuertemente con los derechos sociales y humanos, hacia la recuperación de la memoria histórica; se promoverán también programas que aborden la salud sexual y reproductiva, trabajen la temática de igualdad de género, entre otros.

Estos aspectos, como el resto de las líneas de acción que se pretenden llevar adelante desde la Secretaría de Bienestar Estudiantil, de manera articulada y mancomunada con las demás Secretarías que componen el gobierno y gestión de la FHyCS, se desarrollarán con una fuerte y sostenida política de difusión de los programas, proyectos y actividades que se realicen, a fin de los estudiantes conozcan, comprendan y entiendan la importancia de cada una de ellas y se integren y participen de manera activa y cooperativa en su desarrollo y consecución.

#### **DIRECCIÓN DE BIENESTAR ESTUDIANTIL**

Dir. Sra. Marta Pawluszek – Auxiliar Sr. Fabian Schiaffino

La Dirección de Bienestar Estudiantil es el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones que aborda las cuestiones estudiantiles. En razón de que los alumnos son la

principal razón de ser de la Universidad, este espacio –que trabaja en conjunto con la Secretaría de Bienestar Estudiantil- queda determinado como un lugar natural de concurrencia de los mismos, para colaborar con el bienestar dentro de la Unidad Académica.

En esta Dirección podés solicitar las siguientes **becas**, de acuerdo a los requisitos que determina cada una:

\***Beca de Comedor (almuerzo y cena)**: beneficia a todos los alumnos regulares de la facultad que la soliciten.

\***Beca de Albergue**: la facultad cuenta con dos albergues para colaborar en la resolución de problemas de vivienda de alumnos que provienen de otras localidades.

\***Beca de Salud**: otorgada a los alumnos que la soliciten. El requisito primordial es que no posean ningún beneficio social. Es la única beca que puede solicitarse en cualquier época del año presentando la documentación necesaria.

Además de la becas de salud, la facultad contrata un profesional de la salud, que atiende a los estudiantes en la Oficina de Salud Estudiantil ubicada en planta baja del edificio de calle Tucumán.

\***Beca de Apuntes**: Destinada a estudiantes avanzados como a ingresantes de esta casa de estudios. Consiste en una ayuda económica para solventar los gastos de fotocopias y apuntes que la facultad reserva de los fondos propios.

\***Beca de Guardería**: destinada a las alumnas que tengan hijos hasta 5 (cinco) años. Cabe aclarar que las solicitudes de guardería son analizadas por una comisión que determina -bajo ciertos criterios y de acuerdo a las vacantes- quién recibirá el beneficio.

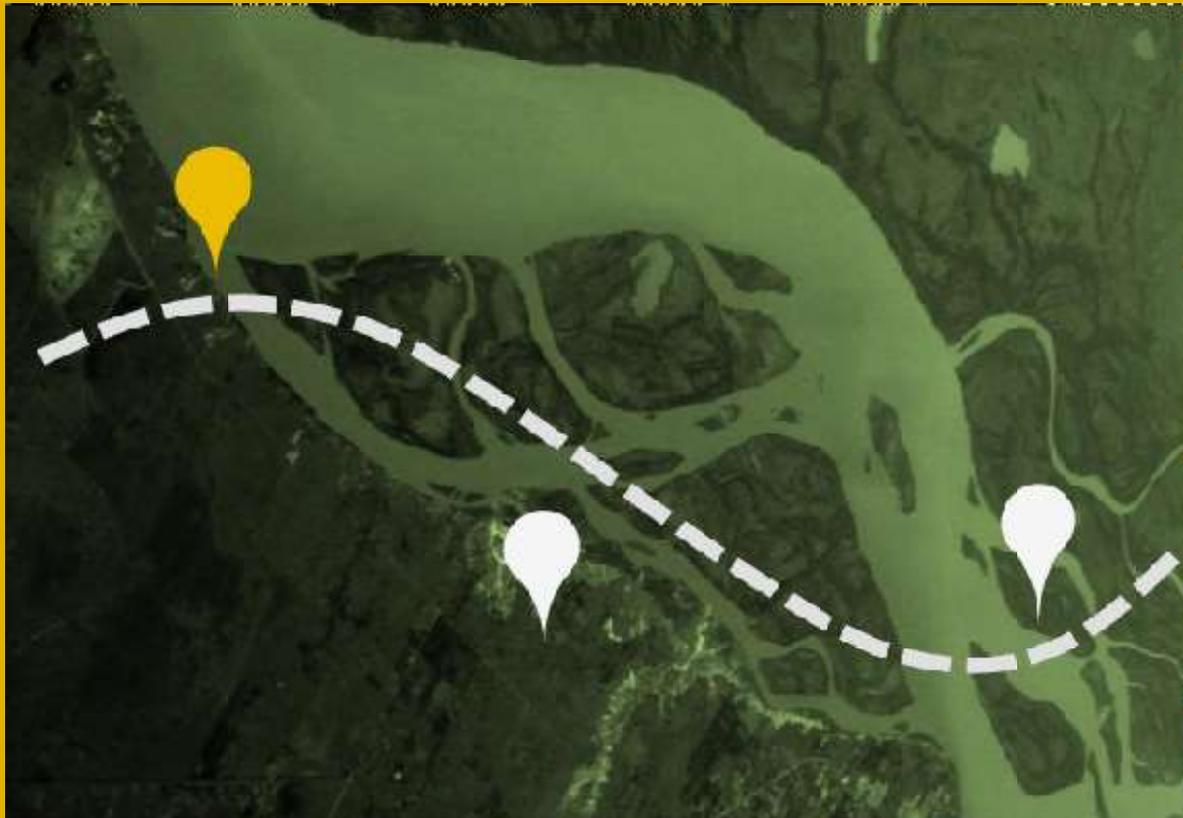
En todos los casos de solicitud de becas, se evalúa la situación económica del estudiante, el lugar de dónde provienen y el rendimiento académico. Deben ser solicitadas mediante un formulario en la Dirección de Bienestar Estudiantil, una vez que hayan realizado el trámite de inscripción definitiva. El formulario tiene carácter de declaración jurada y debe retirarse y presentarse UNICAMENTE en la Dirección de Bienestar Estudiantil que se encuentra ubicada en la Planta Baja de la Facultad, al lado de la oficina de Alumnado).

Todas las becas que se solicitan por primera vez deben pedirse al inicio de las actividades de la facultad en el mes de febrero. Los estudiantes que ya tienen alguno de estos beneficios, deben renovarlo a partir de mediados de febrero de cada año.

La excepción es de la beca de salud que puede solicitarse en cualquier época del año presentando la documentación que indique la Dirección de Bienestar estudiantil, como se informó más arriba.

---

## TEXTOS PARA ANALIZAR Y CONVERSAR



## HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Norma Álvarez<sup>2</sup>

En 1966, un golpe cívico militar derrocó el gobierno presidido por Arturo Illia e instauró una dictadura que fue autodenominada “Revolución Argentina”, y que algunos la definieron como “Estado Burocrático Autoritario”. Hasta 1973, momento en que los argentinos concurren nuevamente a las urnas para elegir democráticamente a sus gobernantes, fueron tres los militares que presidieron la República Argentina: Carlos Onganía (1966-1970), Roberto Levingston (1970-1971) y Alejandro Agustín Lanusse (1971-1973). Durante este último gobierno se llevó adelante un plan de creación de trece nuevas universidades que se conoció con el nombre de *Plan Taquini*<sup>3</sup>, que tenía como finalidad reordenar la educación superior. Entre esas universidades está la Universidad Nacional de Misiones.

### Antecedentes

La idea de contar con una universidad que canalizara las aspiraciones de profesionales del medio y diera oportunidades a una población joven que, en muchos casos, por “desigualdad de oportunidades” no podían continuar sus estudios en otras provincias, se empezó a perfilar a los pocos años de la provincialización de Misiones. De este modo, a principios de 1956, integrantes de varias organizaciones del medio local, tomaron la decisión de gestionar la creación de una universidad para la región. El primer antecedente que se registra sobre la lucha por la creación de estudios superiores en Misiones, se relaciona con la formación de la Comisión Provisoria Pro-Universidad del Nordeste, cuya misión era establecer lazos con las organizaciones conformadas en Corrientes y Chaco. Tras la sanción de la Ley Nacional 22.299, en diciembre de ese mismo año se creó la Universidad Nacional del Nordeste, a partir de las facultades e institutos que habían sido establecidos en ambas provincias por las Universidades Nacionales del Litoral y de Tucumán.

Mientras que las provincias de Chaco y Corrientes habían logrado el propósito de contar con una universidad, Misiones tuvo que continuar su lucha para la instauración de institutos o facultades en su territorio. En ese camino, en 1957, con presencia de diversas organizaciones del medio se reorganizó la comisión que pasó a denominarse *Comisión Promotora de Estudios Universitarios y Superiores en Misiones* (Moroz de Rosciszewki: 2001:6-7). En aquel momento, Vicente Mariano Díaz, dirigente del Partido Socialista, sostenía que, creada la UNNE y lograda la instauración de la Escuela de Ingeniería Química en Posadas<sup>4</sup> –dependiente de la misma–, correspondía a la comisión continuar gestionando por todos los medios la creación de otros institutos de enseñanza superior e investigaciones (Moroz de Rosciszewki 2001: 8). La Escuela de Ingeniería Química iniciaría sus actividades recién en agosto de 1960<sup>5</sup>, mes en el que, por otra parte, las autoridades de la UNNE decidieron otorgarle la categoría de Facultad (Pyke, Luz; 19-20).

---

<sup>2</sup> Profesora de la Carrera de Historia.

<sup>3</sup> Alberto Taquini era en esos años el decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>4</sup> El 6 de agosto de 1957 mediante la Resolución n° 66 el Consejo Universitario de la UNNE autoriza la creación de la Escuela de Ingeniería Química (Pyke, Luz;18)

<sup>5</sup> Resolución 2371/60.

Por otra parte, y en tanto que las gestiones ante el Consejo Superior de la UNNE no daban frutos para la concreción de nuevas casas de estudios, en Misiones se creaba, a instancias del Obispo Jorge Kemerer, el Instituto Superior del Profesorado “Antonio Ruiz de Montoya”, reconocido por Decreto Nacional 5179/60. Ante esta situación, en octubre de 1960, en lo que hoy es la sede de la Facultad de Ingeniería Química, los miembros promotores de la Universidad de Misiones fijaron como objetivos gestionar la creación de un Instituto Superior del Profesorado, así como también conseguir el apoyo de la UNNE para las escuelas de Asistencia Social, que se había creado en 1957<sup>6</sup>, y la de Enfermería, ambas sostenidas financieramente por la provincia de Misiones. Asimismo, se fijó como objetivo luchar por la creación de una escuela superior de contadores (Moroz de Rosciszewki 2001: 8).

Las conversaciones de la Comisión Promotora con el gobierno de la provincia de Misiones y las gestiones ante las autoridades de la UNNE, llevaron al gobernador César Napoleón Ayrault a crear –por Decreto 324-, el 17 de febrero de 1961, el Instituto Superior del Profesorado, en la ciudad de Posadas, con la finalidad de otorgar títulos de Profesor en Enseñanza Media y Secundaria. En el artículo 2 del mencionado decreto se expresaba: *“gestiónese por intermedio de la Junta Promotora de Estudios Universitarios y Superiores de Misiones, su anexión a la Universidad Nacional del Nordeste”*. Recién en agosto de 1964, el Consejo Superior de la UNNE resolvió incorporar el Instituto a la Universidad, no obstante, en el artículo 2 de esa resolución señalaba que la misma debía ser ratificada por la Cámara de representantes de la Provincia de Misiones y el Consejo Superior. Pero el proceso era lento, por lo que entre 1964 y 1966 las gestiones continuaron para lograr esa incorporación definitiva. El 25 de junio de 1966, la Asamblea Universitaria de la UNNE aprobó finalmente la ansiada incorporación, aunque faltaba la ratificación del gobierno de Misiones. Pero tres días más tarde, el 28 de junio, se producía el golpe cívico militar que derrocó el gobierno constitucional en el país e instauró la denominada Revolución Argentina.

Hay que señalar además que algunos años antes, en 1960, se había creado la Escuela Agrotécnica de Eldorado y, en 1961, la Escuela de Bellas Artes en Oberá la cual, en el año 1965, pasó a denominarse Instituto Superior del Profesorado en Disciplinas Estéticas.

Durante el periodo comprendido entre 1957 y 1966, la búsqueda por instituir estudios universitarios en Misiones unió a diversas organizaciones misioneras, que en la lucha entablada lograron elevar, en 1963, a la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto de Ley para la creación de una universidad en la provincia de Misiones. Sin embargo, tuvieron que pasar diez años más para que ese ideal fuese concretado.

### **El MOPUN y la creación de la Universidad Nacional de Misiones**

Con el golpe de 1966, la política de Juan Carlos Onganía (1966-1970) fue de represión e intervención en lo concerniente a las universidades. En 1968 el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) presentó un informe referido a los problemas que afectaban la educación universitaria en el país; en el mismo se mostraban altos porcentajes de deserción, como así también un claro aumento de la matrícula que terminaba sobrepoblando las grandes universidades. Por otra parte, se advertía la necesidad de “modernizar las estructuras universitarias”.

---

<sup>6</sup>En 1967 pasó a depender de la UNNE con el nombre de Escuela de Servicios Sociales.

A partir de todo ello, se elaboraron diversos proyectos—desde el ámbito universitario—, con el objetivo de reestructurar el sistema en la República Argentina (Mendonça, Mariana, 2015: 172). Uno de esos proyectos fue el del doctor Alberto Taquini, que proponía la creación de nuevas universidades con el objetivo de descomprimir el flujo de estudiantes en las grandes universidades nacionales, y frenar el desplazamiento de población joven a esos centros educativos. Mariana Mendonça expresa que para Taquini “... la descentralización del sistema universitario contribuiría al desarrollo de las provincias, ya que las nuevas carreras conformarían un nuevo factor de crecimiento de las economías regionales” (Mendonça, 2016, 6). No obstante, el Plan Taquini (como se denominó luego) no tuvo buena acogida por parte del gobierno de Onganía. Será recién durante el breve gobierno de Levingston (1970-1971) y luego en el de Alejandro Agustín Lanusse (1971-1973), cuando se promoverá su ejecución como una política de Estado, aunque con algunas variaciones (Mendonça, 2015, 174).

De igual modo que en diversas provincias, la comunidad misionera nunca dejó de luchar por el establecimiento de una universidad en el ámbito local. En 1971, destacadas personalidades de diferentes instituciones decidieron constituir una organización que bregara por la creación de una universidad en el medio local. Así nació el Movimiento Pro Universidad de Misiones (MOPUM) integrado, entre otros, por René Carlos Troxler, José Luis Coll, Martín Pancallo D’Agostino, Arturo Pucheta, Raúl Biazzi y Domingo Morinigo. El movimiento enfatizaba en la necesidad de que Misiones contara con “...una universidad que sirviera al desarrollo de la provincia teniendo en cuenta su ubicación geográfica y sus recursos naturales”. En esta búsqueda se contó con el apoyo de “...la población y de los sectores económicos, financieros y educativos...” (misionesonline.net, 16 abril 2003).

El planteamiento efectuado por el MOPUM, se encontraba en correspondencia con el informe del Consejo Nacional de Desarrollo que, en su estudio de factibilidad, planteaba la conveniencia de crear nuevas universidades que contribuyeran al desarrollo de las regiones. Fue así que la zona mesopotámica tomó relevancia para futuras localizaciones académicas.

Dos años más tarde, el 16 de abril de 1973, por Ley Nacional 20.286, Agustín Lanusse creaba la Universidad Nacional de Misiones, que iniciaría sus actividades recién en abril de 1974. Dicha ley expresaba que la Universidad se constituía sobre la base de la Facultad de Ingeniería Química y la Escuela de Servicio Social, dependientes ambas de la Universidad Nacional del Nordeste. Asimismo, se integrarían, por un lado la Escuela Agrotécnica del Eldorado, el Instituto Nacional de Disciplinas Estéticas de Oberá y el Instituto Superior del Profesorado de Posadas, todos los cuales eran hasta entonces dependientes de la provincia de Misiones; y por otro lado el Centro de Estudios del Bosque Tropical de Eldorado, que había sido creado en 1954 y dependía de la Universidad Nacional de La Plata.

De esa manera, desde 1973 se comienzan a integrar a la Universidad Nacional de Misiones diversas casas de estudios preexistentes que, con el correr de los años, fueron algunas de ellas cambiando de nombre y otras fusionándose. Tenemos así el Instituto Nacional de Disciplinas Estéticas, que en mayo de 1985 pasó a denominarse Facultad de Artes y, en el año 2014 cambió su nombre por el de Facultad de Arte y Diseño.

En marzo de 1974, la UNNE decidió convertir a la Escuela de Servicio Social en Facultad de Ciencias Sociales y en ese mismo año se incorporó a la UNaM, así como también el Instituto Superior del Profesorado. Luego, en noviembre de 1980, la Facultad de Ciencias Sociales y el Instituto Superior del Profesorado fueron fusionados por

Decreto Nacional Nº 2425 a partir de lo cual quedó conformada nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Del mismo modo, en octubre de 1974, la Facultad de Ingeniería Química se incorporó a la UNaM, y en noviembre de 1980 pasó a denominarse Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.

También en julio de 1974, por Decreto Nº 3166 el gobierno de la provincia transfirió la Escuela Agrotécnica de Eldorado a la Universidad, y por resolución del Rector además se creó ese mismo año la Escuela de Ingeniería Forestal. En diciembre de 1980, el Ejecutivo Nacional creó, por Decreto 2428/80, la Facultad de Ciencias Forestales.

Un párrafo aparte merece la Facultad de Ciencias Económicas. En el año 1966 se había creado el Instituto de Relaciones Públicas de Misiones y, en 1967 el Instituto Privado de Administración de Empresas. En 1974 este último se incorporó a la Universidad de Misiones con el nombre de Escuela de Administración y, en 1975 lo hace el Instituto de Relaciones Públicas de Misiones. De igual modo que otras facultades, en noviembre de 1980 la Escuela pasó a denominarse Facultad de Ciencias Económicas y, en octubre de 1982, la carrera de Contador Público Nacional se incorporó a las que ya se dictaban.

Desde el momento de su creación y en los primeros años, se estableció que la Universidad contaría con un Rector Normalizador, así como cada facultad tendría un delegado organizador hasta tanto se conformaran los consejos académicos y el consejo superior. El trabajo iniciado por el Rector Normalizador y los delegados organizadores posibilitaron que, en septiembre de 1975, se aprobara la Carta Orgánica de Funcionamiento de la UNaM.

Con el advenimiento de la democracia a nivel nacional, se estableció en diciembre de 1983, por Decreto 228 del Ejecutivo Nacional, la necesidad de fijar criterios para la normalización de las universidades, así como la designación de rectores que se ocuparan del ordenamiento democrático de las mismas. En abril de 1986, fue electo democráticamente como rector, por Asamblea Universitaria, el Licenciado Alberto José Safrán.

## **Bibliografía**

Baez Molina, Stella Mary. (2004). *Historia de la Universidad Nacional de Misiones. 1973-2004*. Posadas: Editorial Universitaria.

Mendonça Mariana. (2015). "La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)". En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 150, pp, 171-187. IISUE-UNAM.

Mendonça Mariana. (2016). "La universidad argentina en la coyuntura del Gran Acuerdo Nacional (1971-1973)", ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre.

Moroz de Rosciszewki, María Paulina. (2001). "La gesta de una Ilusión". En *40 Aniversario 1961-2001. Instituto Superior del Profesorado de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

Perie de Schiavoni, Ángela. (2001). "Sorteando obstáculos". En *40 Aniversario 1961-2001. Instituto Superior del Profesorado de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

Pyke, Luz Irene (Ed.) (et al.). (2018). *FCEQyN: una historia en construcción: 1957-2017*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Libro digital.

Vallejos, Jorge Emanuel. (2010). *Apuntes Instituto superior de Profesorado de la Provincia de Misiones*, Tesis Licenciatura en Historia, Universidad Nacional de Misiones. Inédito.

### **Otras fuentes**

Alvarez, Picaza Carlos. (19 de noviembre de 2019). Entrevista oral al Ingeniero Director del Departamento de Ingeniería Electrónica de la UNNE.

Misiones on Line. (16 de abril de 2003). "La Universidad Nacional de Misiones cumplió 30 años". Disponible en: <https://misionesonline.net/2003/04/16/la-universidad-nacional-de-misiones-cumplio-30-anos/> Consultado el 26 de noviembre de 2019.

## CUANDO AL PENSAR EN INCLUSIÓN, ACTÚA LA AUTOEXCLUSIÓN<sup>7</sup>

Equipo de la Oficina de Inclusión Educativa:

Lis Margarita Zamudio<sup>8</sup>, Mirta Piriz<sup>9</sup>, Liliana Noemí Garayo<sup>10</sup> y María Laura Denti<sup>11</sup>

**Palabras Claves:** Educación Superior – Cultura Inclusiva – Auto Exclusión.

### RESUMEN

Este trabajo aborda la formación de profesionales universitarios en el aspecto de la inclusión y atención a la diversidad, tanto de aquellos que están cursando carreras, como de aquellos que se desempeñan en función de docentes.

Pensar en la formación de un profesional con cultura inclusiva, conlleva cambios profundos de paradigmas. Requiere de la actitud proactiva de los sujetos involucrados en procesos sociales complejos que se traduce en una filosofía de vida.

Educar(se) en la inclusión, implica revisar aquellos conceptos, creencias, valores y prejuicios que guían nuestros actos; algunos autores podrían citar marcos teóricos como por ejemplo, el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), otros a las teorías implícitas y otros a las representaciones sociales, entre otras. Desde cualquiera de las perspectivas que abordemos, lo que podemos observar en nuestras experiencias es que los conflictos que surgen en esta lucha reflexiva producen resistencias y *actitudes de autoexclusión* de la temática.

El quiebre debería producirse desde la reflexión de nuestras formaciones en los contextos sociohistóricos, preguntándonos cuáles han sido los principios culturales respecto de la inclusividad, transmitidos por nuestros ancestros y que permanecen.

Tomando uno de los aspectos del amplio campo de la inclusión, en la FHyCS (UNaM) ha ido creciendo el desafío en estrategias de **visibilización de barreras** que profundizan la problemática del “aprender”, procurando establecer acciones para su abordaje con acompañamiento y orientación pedagógica a los estudiantes y a los docentes y la adecuación a las políticas universitarias actuales.

Existen en la actualidad diversos Programas y Proyectos en la FHyCS – UNaM que diseñan actividades para abordar el acompañamiento y apoyo en el proceso de lograr la graduación. Uno de estos Programas es el de la *Oficina de Inclusión Educativa*, con la propuesta de accionar conjuntamente hacia estudiantes de todas las carreras que necesiten algún tipo de orientación o apoyo para el aprendizaje, docentes de la Facultad y graduados, para

---

<sup>7</sup> Ponencia presentada en las *XXIV Jornadas de Cátedra y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES) - XVIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RECCEE) “EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES”*. Mendoza, 15, 16 y 17 de octubre. Sede Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCUyo.

<sup>8</sup> Profesora en la Carrera de Educación Especial.

<sup>9</sup> Profesora en la Carrera de Historia.

<sup>10</sup> Profesora en la Carrera de Educación Especial.

<sup>11</sup> Profesora en la Carrera de Educación Especial.

realizar un trabajo participativo que confluya en configuraciones de apoyo pertinentes a cada caso, a partir de trabajos tutoriales entre docentes, graduados, docentes y estudiantes, entre tutores estudiantes avanzados e ingresantes y entre pares operativos de apoyo (POA).

## **Introducción**

La Formación en educación inclusiva en la Universidad, es aquella en la que los estudiantes, docentes y no docentes, independientemente de sus atributos y condiciones, aprenden y enseñan juntos en espacios comunes, bajo el supuesto de que es la sociedad en su conjunto y sus Instituciones, las que tienen que incluir de forma efectiva a todos sus miembros. Este nuevo concepto está previsto en las Convenciones Internacionales referidas al derecho a la educación de todos los sujetos.

De acuerdo a la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, ellas tienen pleno derecho a asistir a unidades educativas de todos los niveles, y la omisión estatal de hacer los ajustes y modificaciones que resulten necesarios para asegurar su asistencia, participación y aprendizaje en condiciones de equidad, constituye un acto de discriminación.

Esta idea parte en principio de un supuesto, primero macro en el sentido de sociedad y luego en micro en referencia a que la institución educativa, cualquiera sea su nivel, es una organización inteligente que tiene las herramientas y la competencia para reconocer las diferencias y actuar en la diversidad de los casos y escenarios que ocurren en sus espacios.

En nuestro medio, la provincia de Misiones, se están realizando muchos esfuerzos en estos sentidos desde hace varias décadas, pero los resultados en cuanto al impacto social del cambio de concepciones es costoso y aun en la generalidad, provoca extrañeza, temores, incertidumbres a la hora de trabajar con estrategias diferentes en el aula, no solo en el caso de un alumno con discapacidad sino tan solo plantearse partir de los intereses, necesidades, demandas diversas, que respondan a las culturas infantiles y juveniles de nuestra época, como núcleos disparadores para desarrollar los contenidos requeridos al nivel que corresponda.

En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, ha ido creciendo paulatinamente la inscripción de estudiantes en diferentes condiciones, muchos con dificultades en la comprensión de textos y escritura académica, con dificultades en la organización de tareas complejas en las que no están suficientemente preparados, con necesidades de soportes tecnológicos para una mayor accesibilidad a la información aportada por los equipos docentes.

Todos los estudiantes con los que hemos conversado en la Facultad, han cursado Niveles educativos previos, sin sentir el impacto aun de las normativas que establecen la obligatoriedad de los mismos, ya que, muchos de ellos, han tenido que sortear diversas barreras para culminar el nivel secundario; entre las estrategias más utilizadas para ello, el cambio constante de instituciones educativas, la cursada en escuelas para jóvenes y adultos o escuelas privadas que trabajan con las obras sociales.

En relación con ello, el marco legal establece los criterios para la inclusión de todos los sujetos en los niveles obligatorios por lo cual se supondría cierta aceptación de los mismos; sin embargo, aún existen niveles elevados de rechazo, discriminación y exclusión.

En general, la formación esperada para un alumno egresado del nivel medio no responde a las exigencias del nivel universitario; siendo débil, muy limitada en su fuente de recursos al momento de estudiar, exponer, comunicar, debatir, leer, escribir y comprender los textos. Su estrategia de aprendizaje casi siempre es la reproducción memorística mecánica y la copia, sin posteriores análisis o reflexiones. Por supuesto, estos aprendizajes son lábiles, fragmentados y transitorios; en la mayoría de los casos permanecen encapsulados y sin la capacidad de articular con otros conocimientos.

Claro está, que en estos puntos, tanto la organización del sistema educativo en general como las formas de la enseñanza en tantos años transcurridos, no son ajenas al resultado observado.

Por otra parte, la organización de los Planes de estudio de las carreras universitarias y su desarrollo, casi siempre en compartimentos estancos, no favorece la articulación e intercambio de saberes. Ya el solo pensar en términos naturalizados en el nivel superior, como ser “cátedras, asignaturas, departamentos, claustros” nos remite a un tipo de formación que no favorece precisamente el desarrollo y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la cultura de la inclusión.

Y en este punto, si nos detenemos en el otro componente de la triada pedagógica, el docente, podríamos pensar en las características de la formación inicial de los profesores en actividad, que sin tomar en cuenta su disciplina, en general es positivista y proveniente de corrientes pedagógicas tradicionales y que en sus carreras de origen, en su gran mayoría, no han tenido la oportunidad de familiarizarse con conceptos, marcos teóricos y legales acerca de la temática de la inclusión.

Entonces, en este encuadre contradictorio, donde se tensionan las antiguas tradiciones pedagógicas con las nuevas concepciones y propuestas, es que se van trazando las trayectorias escolares de los estudiantes en los Niveles del Sistema Educativo, marcadas por la reproducción mecánica, el facilismo, el asistencialismo y la enseñanza en el límite de lo obsoleto para la época; con algunos intentos de actuar inclusivamente.

Ante este escenario pedagógico y cultural, desde el inicio de la Formación Profesional, ¿cómo podríamos diseñar estrategias para la inclusión en un contexto de formación, tanto de estudiantes como de profesores, con elementos que eviten la exclusión?

## **Desarrollo**

Los términos de in-clusión y ex-clusión, grafican de algún modo estar dentro o fuera de espacios cerrados determinados por la organización de los grupos sociales y su cultura.

Los contextos para el desarrollo de la cultura inclusiva influyen en la vida de los sujetos desde muy tempranamente, desde la formación en sus propias familias, de los recorridos en diversos grupos sociales informales y en las trayectorias escolares, que ocupan un tiempo significativo en la vida de los sujetos.

Así, a medida que pasa el tiempo los sujetos van percibiendo que han sido “colocados” y etiquetados arbitrariamente, según ciertas cualidades percibidas como extrañas al grupo que juzga, de las que tal vez cada uno de ellos no tenía registro; estas pueden ser atribuidas por diferencias de religión, idioma, nacionalidad, rasgos físicos, género, identidad sexual, formas y posturas frente a la vida, pensamientos diferentes, deficiencias físicas o intelectuales, entre otros.

¿Qué nos lleva a esa necesidad de seleccionar, a hacer colecciones? El imperio de la homogeneización en nuestros pensamientos nos impide valorar la riqueza de la diversidad.

Desde una mirada macro del sistema, que no considera miradas particulares que podrían significar la esperanza de un cambio: ¿Qué sucede en las trayectorias escolares?

En el Nivel Inicial, ante la diversidad de alumnos, en especial aquellos que presentan diferencias con el prototipo esperado, se duda si “estos niños” podrán jugar, compartir e intersubjetivamente o explícitamente se lo hacen saber. En el Nivel Primario, se duda si “estos niños” podrán alfabetizarse, hacer cálculos e intersubjetivamente o explícitamente se lo hacen saber. En el Nivel Secundario se considera que no podrán aprender los contenidos de todas las disciplinas e intersubjetivamente o explícitamente se lo hacen saber. En el Nivel Superior, con dificultad se visibilizan sus necesidades y se considera en gran medida, que no podrán adquirir competencias para el campo laboral e intersubjetivamente o explícitamente se lo hacen saber.

Esta persona, convertida ya a estas alturas en una persona con discapacidad y que ha transitado estas vivencias, que llega a la etapa de la juventud, se ha formado fuertemente en la creencia que no pudo o no puede jugar, compartir, aprender ni trabajar.

Paulatinamente, va descubriendo que también tiene derechos pero no los puede ejercer en plenitud, con la contradicción de que en aras de esos derechos, algunas de las personas que han transcurrido de alguna forma su trayectoria escolar, muchas veces ha sido desde el asistencialismo o facilismo y no han tenido la oportunidad de formar reales competencias.

Y así, llega a la decisión del ingreso al Nivel Superior. Este sujeto, constructo de una sociedad en particular, sujetado a esta formación, ¿cómo se autopercibe?, ¿cómo lo perciben?, ¿con qué concepciones se incluye o se auto-excluye?, ¿ante qué situaciones la inclusión o la exclusión actúa?

Uno de los problemas es que el estudiante, en general, no gestiona o no sabe gestionar las ayudas que necesita. Los esfuerzos de ofrecer ayudas ajustadas a sus necesidades son mediadas en gran parte por los tutores, graduados o estudiantes avanzados o estudiantes pares del mismo año, a quienes desde nuestro ámbito de trabajo, llamamos Pares Operativos de Apoyo.

En ciertas situaciones, ¿podría pensarse en actitudes auto-excluidoras?

En los casos que acompañamos, vivenciamos en muchas oportunidades, en que los estudiantes no tienen la actitud proactiva de concurrir a los espacios institucionales ofrecidos, tal vez en la creencia que no los necesitan, o que como son optativos no los consideran importantes, o los ven como una carga horaria extra, o no tienen

voluntariamente la decisión de sostenerlos en el tiempo; en la idea de que con una o dos intervenciones solucionarán sus problemáticas.

Por otra parte, otra de las dificultades, es nuestra gestión de profesores para repensar nuestras prácticas, para desafiar la formación positivista y desde una mirada diferente proponernos otros modos de enseñanza. Esta resistencia, en muchas ocasiones, reflejada en la indiferencia o negativa de concertar encuentros para el diálogo o el debate. ¿Podrían considerarse actitudes auto-excluidoras de las oportunidades de reflexión, debate, diálogo, visibilización de barreras?, ¿Son los obstáculos epistemológicos propios, que hacen que decidamos no incluirnos en el desafío del cambio?

Podríamos preguntarnos acerca de la posibilidad de que esté produciéndose una cierta negación, como resistencias a quebrar esquemas ideológicos construidos en muchos años, pero a la vez con la contradicción de saber que esas ideas han sido desacreditadas, devaluadas y sentir la imposición de adoptar estas otras perspectivas, al menos desde el discurso.

Todo lo antedicho, se basan en fragmentos de los relatos, recogidos en las entrevistas, las charlas con los estudiantes en la Oficina. Esos relatos están basados ciertamente en sus experiencias, sus vivencias y lo que han significado estas para ellos. Podrían ser en sí mismas, obstáculos para conocerse, para ahondar en sus identidades y sus formaciones.

La indagación acerca de las decisiones implica pensar en lo que las personas quieren para sí y el respeto que conlleva, y que pueden no coincidir con lo que otras personas consideran que quieren para esa persona.

Como antes reflexionábamos, la autoexclusión podría presentarse también como una forma de resistir la crisis de sentido que trae aparejado el cambio de paradigma, reconocer a las representaciones que una sociedad ha sostenido por siglos como posicionamientos ya no aceptables desde la racionalidad, pero operantes aun desde las sombras de nuestros esquemas de pensamiento.

Este mundo de complejidades y contradicciones trae aparejadas las más profundas incertidumbres, tal como lo enuncia Diego Sztulwark (en "Escuelas en escena, 2010): "En la incertidumbre actual, las determinaciones no se evaporan sino que persisten, y su peso sobre las situaciones se duplica ante la inexistencia de prácticas instituidas para elaborarlas."

Podríamos pensar esperanzadamente, tal vez, a la autoexclusión de situaciones que comprometen a los nuevos significantes con aquellos instituidos, como un momento de transición hasta que se conformen nuevas representaciones sociales.

Ya Bachelard (2000) lo enunciaba, "...hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano. Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos".

Por tanto, es necesario investigar las causas de este fenómeno de “autoexclusión”, que podría pensarse como un síntoma que encubren los verdaderos obstáculos, que dificultan el desarrollo de una cultura inclusiva.

Entre los obstáculos epistemológicos que gobiernan nuestras ideas están los prejuicios, que proliferan de manera incalculable sobre todo tipo de cuestiones. Algunos de ellos tienen que ver con la idea que “la educación inclusiva deteriora la calidad de la enseñanza en cada uno de los niveles del sistema”, puesto que “se desatendería a aquellos estudiantes que tienen más posibilidades de aprendizajes”. O que “aquellos casos extremos en discapacidad produzcan la paralización de las posibilidades de enseñanza de los profesores”, pensando en un quehacer docente en soledad, individualista, sin posibilidades de trabajar interdisciplinariamente.

Basados en estos prejuicios, podemos ver cómo opera la exclusión, en el primero con la premisa que la educación es para unos pocos (o para ninguno); en el segundo de la imposibilidad de pensar como estrategia la interacción profesional y el trabajo colaborativo. Y con los agravantes de que, al adoptar estos modos de pensar, aquel estudiante con dificultades aprende a quedar “fuera” de los espacios en los que podría transcurrir; y aquel profesor que se escuda y se encierra en “no haber recibido formación”, se autoexcluye del hacer y aprender compartido.

## **Conclusión**

El primer desafío, reflexionar en los propios saberes provocados por nuestros prejuicios, valores, ideas.

Es necesario instalar en las agendas institucionales, el debate acerca de las barreras que dificultan el sostenimiento y egreso de los estudiantes en general y en particular de los estudiantes con discapacidad; la identificación de los obstáculos epistemológicos que nos dificultan el cambio de mirada, como también la construcción de un escenario posible donde se desarmen representaciones sociales acerca de las “capacidades – discapacidades”.

Desde el trabajo desarrollado en la Oficina de Inclusión Educativa de la FHycS - UNaM, intentando articular acciones con otros Programas y Proyectos, hemos orientado, acompañado, compartido con estudiantes y profesores dispuestos al esfuerzo que implica el cambio ideológico que nos demandan las necesidades actuales. Una de las estrategias que más ha resultado, ha sido el trabajo con estudiantes interesados en colaborar y que han mediado como tutores, lectores voluntarios, guías en la vida universitaria y pares operativos de apoyo.

Otra de las ideas que ha provocado cierto interés y entusiasmo es, que cada estudiante que acude por algún tipo de apoyo o por curiosidad en saber qué se hace en este espacio, es la propuesta que también sea un agente de ayuda para otro estudiante. Esta idea de que puede prestar ayuda es novedosa para muchos de ellos y los pone en un lugar diferente.

Reflexionar y actuar en favor de la formación de la cultura inclusiva es parte de la Formación Universitaria, a la que invitamos a todos los integrantes de la comunidad a sumarse y comprometerse.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BACHELARD, G. (2000). *Formación del Espíritu Científico* – Vigésimotercera edición en español. Ed. Siglo XXI editores S.A.

BORSANI, M.J. (2011). *Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones*. 1° edición. Bs. As.: Ed. Paidós.

DUSCHATZKY, S.; FARRÁN, G.; AGUIRRE, E. (2010). *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. 1° edición. Bs.As.: Ed. Paidós.

DUSCHATZKY, S.; AGUIRRE, E. (2013). *Des – armando escuelas*. 1° edición. Bs.As.: Ed. Paidós

## SÍNTESIS DEL ABORDAJE DE LAS CUESTIONES DE GÉNERO EN LA FHyCS DE LA UNaM<sup>12</sup>

Gisela Spasiuk<sup>13</sup> y Zulma Cabrera<sup>14</sup>.

### Introducción

Las universidades como instituciones educativas se asumen y se piensan como espacios democráticos *per se*. No obstante, hay cuestiones que visibilizar e interpelar dentro del orden vigente. Se puede aseverar –y las estadísticas dan cuenta de esto– que las universidades son territorios del patriarcado. Hacia su interior se reproduce una lógica de desigualdad de género que hace que perdure, e incluso se fomente, la persistencia de la segregación femenina, por ejemplo, en los cargos de poder. Del mismo modo, las ciencias modernas son androcéntricas y los planes de estudio, en general, lo reflejan.

Con el correr del tiempo cada vez más mujeres accedieron al espacio público y salieron a habitar territorios que les fueron negados por siglos; entre ellos, el de la educación universitaria. Las estadísticas muestran que este fenómeno de incorporación de mujeres a las aulas y a las carreras –incluso las tradicionalmente reservadas para los varones– es un hecho. Ver esta situación de una manera simplista, nos puede llevar a pensar que las desigualdades han terminado. Sin embargo, fomentar y potenciar la incorporación es solo un punto de partida. Las prácticas cotidianas, las relaciones de poder y el modelo dominante no se transforman automáticamente. Por lo expuesto, se entiende que la educación en general y la educación pública universitaria, en particular, tienen un papel central en el trabajo de deconstrucción de las representaciones y subjetividades dominantes que tienden a sostener y reproducir, –y que involucran a las propias mujeres– las desigualdades vigentes.

El patriarcado es un sistema de opresión de las mujeres: ordena modos de ser y hacer en el mundo. Despoja de derechos y libertades a las sujetas mujeres. Mucho se ha transformado a través de los siglos y de las luchas feministas para achicar las brechas entre unas y otros. Particularmente, en nuestro país, los procesos y las condiciones generadas en diversas aéreas son ampliamente favorables a las mujeres.

Las mujeres, igual que los varones, hoy tenemos derecho a estudiar y acceder a estudios superiores universitarios. Haber logrado esta conquista es romper el techo de cristal; es facilitar la concreción de un proyecto personal profesional y de vida, y posibilitar mejoras sustantivas en las condiciones materiales y simbólicas. La incorporación de las mujeres a las universidades –su permanencia y egreso-, sumado a la formación con perspectiva de género, es fundamental para aportar a la democratización del conocimiento y de la vida social. En este marco

---

<sup>12</sup> El documento pone énfasis en la lectura del tema vinculado con la carrera o bien con los aportes que la misma realiza a la Facultad dado que fue escrito y presentado en el marco del Foro sobre Trabajo Social, Universidad y abordaje de las cuestiones de género realizado en el Congreso 2019 de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) realizado en la ciudad de Mar del Plata). Del foro participó la profesora Miriam Rolando en representación del equipo de Trabajo Social de Misiones.

<sup>13</sup> Profesora en la Carrera de Trabajo Social y Decana de la FHyCS.

<sup>14</sup> Profesora en la Carrera de Trabajo Social.

es necesario ampliar la mirada sobre los sujetos de la desigualdad de género y problematizar también qué pasa con las disidencias sexuales y las violencias a las que se ven expuestos como grupos.

Entonces, en la actualidad esa idea histórica de que las universidades son *per se* espacios democráticos tiende a romperse y se pone en cuestión. Los feminismos y los movimientos de la disidencia sexual nos han ido mostrando que las desigualdades de género, la discriminación o segregación, las violencias, también se producen adentro de las universidades. Ningún espacio educativo puede dejar pasar esto y, por lo tanto, tiene que abordar y tomar decisiones. Las universidades legitimamos a través del saber certificado (títulos) las experticias profesionales en diversos campos. Estas experticias profesionales deben estar de la mano de un sentido ético del campo profesional. En este caso, la ética involucra el respeto a los derechos humanos, a las identidades sexuales y la no violencia.

Estas cuestiones permanecían ocultas y en la actualidad se visibilizan y asumen (como se mencionó antes) como parte de la agenda de trabajo institucional. Es así que estos temas forman parte de los cursos de ingreso, de las cátedras y/o de otros espacios institucionales dentro y fuera de las aulas. Hay camino recorrido y hay mucho más por transitar.

Se trata de una tarea colectiva, interclaustrros, donde se renueva la apuesta en la defensa de la justicia social y el bienestar. Como expresó Graciela Morgade al visitar nuestra facultad: "Las universidades tenemos esa gran tarea por delante, de incluir la perspectiva de género en la mirada de la vida cotidiana de las universidades y visibilizar que en las universidades hay violencia".

### **Los pasos iniciales**

El abordaje de las hoy denominadas *cuestiones de género*<sup>15</sup> en el campo del Trabajo Social y del trabajo universitario en la UNAM, datan fundacionalmente de la década de los 80, en concordancia con las demandas socioculturales que se instalaron al respecto en la agendas de movimientos y gobiernos. Es producto de los avances de los movimientos feministas, de la producción de conocimiento en ciencias sociales en esa clave y tiene su correlato en los requerimientos de organismos internacionales vinculantes con la planificación y gestión de las políticas públicas.

El trabajo de abordaje en este campo temático fue, inicialmente, de carácter multidisciplinario en nuestra institución Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Al fundarse el *Programa Estudios de la Mujer* se sienta la génesis de todo lo que se ha logrado construir hasta el momento. Las referentes docentes de la carrera de Trabajo Social que participaron de ese Programa fueron Marta Sawaya y Alicia Dieringer entre otras, quienes integraron ese grupo de trabajo coordinado por la reconocida Dra. en Letras Ana María Camblong. Este equipo de mujeres y académicas fueron pioneras en instalar el tema en

---

<sup>15</sup> En el sentido imperante de las representaciones e imaginarios vigentes, se identifica el abordaje del tema de género en las universidades casi exclusivamente con el de las violencias de género. Se deja explicitado que estas son una de las dimensiones actuales de abordaje, prioritarias pero no exclusivas. La curricularización o transversalización del enfoque de género en los planes de estudio; la comunicación institucional inclusiva y las políticas de igualdad en las universidades conforman los núcleos de abordaje integral y están así enunciados en la agenda del CIN.

las aulas y en los programas de las carreras, particularmente en Trabajo Social en el plan vigente, denominado Plan 1982. La producción de ese período circuló y se divulgó en una revista del entonces Instituto de Investigación de la Facultad –hoy Secretaría de Investigación y Posgrado–, bajo el mismo nombre que el programa<sup>16</sup>.

Hacia los 90 y años subsiguientes se modifica el enfoque de abordaje pasando de la prioridad de los estudios de la mujer, al enfoque de género como factor relacional. En este marco se inscribieron nuevas líneas de investigación dentro de los estudios de las masculinidades. Los cuadros docentes de la carrera de Trabajo Social, que en estas épocas integraban las filas y militaban la causa de defensa de los derechos de las mujeres en particular, participaban en la entonces constituida red de “CASAS DE LA MUJER DE LA PCIA DE MISIONES”, de la cual hay varios estudios que dan cuenta analíticamente de su proceso, pertinencia e impacto en la construcción de los derechos de las mujeres misioneras y en el campo de las políticas públicas. Cabe destacar que los cuadros de Trabajadoras Sociales que se formaron en el marco de esa ONG, actualmente continúan el trabajo iniciado en el espacio comunitario y social y también se desempeñan como docentes en la carrera de Trabajo Social, espacio donde se traduce ese bagaje integral de experiencias, compromiso, saberes y militancia.

### **Las cuestiones de género en la FHycS**

La unidad académica posee un gran acervo en el campo de la producción de conocimientos y la divulgación en este tema. A medida que fueron ampliándose los campos de tratamiento, la cuestión de género comenzó a instalarse como un enfoque transversal de abordaje en las temáticas de ciencias humanas y sociales, como un campo autónomo de estudios.

En la actualidad funciona el Centro de Estudios y Promoción de la Equidad de Géneros “Flora Tristán” dependiente de la Secretaria de Extensión y Vinculación Tecnológica de la Facultad y del Dpto. de Trabajo Social. Fue fundado en el año 2010 como espacio de transferencia de proyectos de investigación que se venían desarrollando desde el campo del trabajo social, en concordancia con la necesidad de respuestas y conocimiento sobre uno de los grandes temas de la agenda feminista y de la política pública: “las violencias”.

El Centro Flora Tristán, como proyecto de extensión, participa en diferentes espacios comunitarios y provinciales, aportando a la discusión pública sobre las reiteradas violaciones y vulneraciones de derechos a las que se ven expuestas nuestras mujeres misioneras. Asimismo capitaliza los saberes y trayectorias personales y profesionales de los diferentes integrantes del equipo: docentes de distintas disciplinas, graduados, referentes de ONG, estudiantes, entre otros. El Centro tiene como objetivo general, constituir un espacio académico y de vinculación social para la promoción de la equidad de género(s) con énfasis en la recuperación de las particularidades de nuestra región, contribuyendo a través de diferentes acciones al fortalecimiento de derechos y de procesos de democratización Social. El punto de partida está constituido por el reconocimiento de la problemática de la discriminación de género(s) que se encuentra fuertemente arraigada y naturalizada en la matriz

---

<sup>16</sup> Varias de estas revistas se encuentran digitalizadas en la Secretaria de Investigación y posgrado para su conocimiento y consulta.

socio-cultural de nuestra sociedad, e incrementa y justifica los fuertes niveles de violencias hacia las mujeres y hacia otros/as identidades y colectivos sociales.

En este panorama, se hace necesario ampliar los esfuerzos públicos, desde las instituciones públicas, para romper y visibilizar esta cuestión como problemática social que nos atañe a todos. Trabajar por la Igualdad de género(s) es contribuir a la disputa cultural y de sentido ético-político acerca de qué sociedad es la que estamos dispuestos a construir y tolerar. Por lo tanto, en esta controversia de sentidos y proyectos de sociedad, el papel del conocimiento es de central importancia. Los temas y el Enfoque abordados desde el proyecto de extensión, se encuentran en consonancia con los lineamientos de políticas públicas en materia de derechos humanos, contribuyendo a revisiones de los cursos previstos en su diseño.

Esta actividad extensionista, cuenta, además con una revista digital llamada "El Género en Plural", destinada a todo público<sup>17</sup> y que ya ha publicado el número 10.

Desde el Centro de Estudios y Promoción de la Equidad de Géneros "Flora Tristán", se elaboró la propuesta de la Consejería en Derechos Sexuales y Reproductivos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales<sup>18</sup>, y se organizó el servicio institucional.

La Consejería surge en el año 2016 constituyéndose en un espacio de atención no médico, de escucha, asesoramiento, capacitación y acompañamiento para la toma de decisiones autónomas y responsables sobre la salud sexual y reproductiva. Está particularmente destinada a las y los estudiantes de la unidad académica y a quienes se acerquen a solicitar el servicio.

Este espacio se enmarca en un convenio con el "Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable" (Ley Nacional N° 25673), cuyo Artículo 2 propone el objetivo de:

"alcanzar para la población el nivel más elevado de Salud Sexual y procreación Responsable, con el fin de que puede adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones y violencia, prevenir embarazos no deseados, promover la salud sexual de los adolescentes y garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsables, entre otros".

El actual contexto, nos lleva a revisar las estrategias implementadas hasta el momento, considerando que en el 2018 -en el marco de las discusiones que se llevaron adelante en relación a la Despenalización del Aborto- se pusieron, nuevamente, en tensión y en una situación inestable, los Derechos conquistados. En este sentido el Programa de Salud Sexual y Reproductiva, como así también la Ley de Educación Sexual Integral, entran en la escena pública cuestionados por varios sectores, principalmente por la Iglesia. En este sentido, es fundamental reconocer estos procesos sociohistóricos y culturales en donde se ponen en riesgo una vez más los derechos de las mujeres y de las diferentes orientaciones e identidades sexuales, y poder avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria a partir de Políticas Públicas que garanticen el ejercicio pleno de estos derechos. El servicio de Consejería<sup>19</sup> involucra

---

<sup>17</sup> Ver en la página de la Facultad los números de la misma.

<sup>18</sup> Propuesta aprobada por la gestión institucional como prioridad dentro de las líneas de política de bienestar estudiantil.

<sup>19</sup> La oficina donde funciona este servicio se ubica en el edificio Anexo de la Facultad, en la calle San Lorenzo.

información sobre: el conocimiento del cuerpo; la prevención de enfermedades de transmisión sexual y VIH; los derechos sexuales y reproductivos; la identificación/derivación de situaciones de violencias; las diferentes prácticas sexuales; el reconocimiento del placer como parte de la sexualidad responsable; las cuestiones de orientación sexual e identidad de géneros; los procedimientos de transformaciones corporales; los abortos e ILE; los métodos anticonceptivos, su elección y entrega gratuita.

Es importante destacar que la Consejería prioriza al estudiante como un sujeto Integral, con derechos y obligaciones; a su vez concreta una de las políticas institucionales y se instala como un dispositivo o herramienta en la promoción del Bienestar Estudiantil. Actualmente, funciona en disponibilidad para todas las unidades académicas de la UNaM.

Las disputas argumentativas y de sentido que debieron enfrentarse para esta cuestión no son menores y deben dejarse planteadas. Se logró aprobar e instalar esta propuesta, pero se trabaja cotidianamente para que la comunidad se apropie y comprenda la envergadura de la misma en el marco de los desafíos de la Educación Sexual Integral, entre otras legislaciones y derechos.

Otro espacio institucional a mencionarse es el *Protocolo de Acción Contra las Violencias*, hoy consolidado como *Oficina de Protección de Derechos y Contra las Violencias*. Fue creada por Resolución N° 332/18 del Consejo Directivo y se desempeñan allí docentes y graduados de la Carrera de Trabajo Social. La propuesta fue tratada y aprobada en sesión del 23 de agosto de 2018, en la cual se presentaron los principales argumentos para atender las demandas que eran necesarias de abordar en la FHyCS. De esta manera la oficina opera en la aplicación y/o adecuación de las reglas convivenciales para que se desarrollen con perspectiva de Derechos y de Género. Es decir, velar por la prestación de servicios administrativos que reconozcan la particularidad de las diversidades; intervenir ante casos de discriminación y/o violencias de cualquier tipo que se susciten o tengan repercusión en el ámbito educativo; generar espacios de mediación u otras medidas alternativas de resolución de conflictos en los casos que así lo permitan; asesorar y articular también con otros espacios dentro de la Facultad, según sea el caso, como la Oficina de Inclusión Educativa y la Consejería en Derechos Sexuales y Reproductivos; y generar acciones formativas destinadas a estudiantes, graduados, docentes y no docentes, especialmente en lo que respecta a la Educación Sexual Integral.

Fue necesario concebir la creación de un espacio que no solo aborde las problemáticas de violencia de género y/o discriminación, sino también, todo tipo o modalidad de violencia que pueda estar transitando cualquier integrante de la comunidad universitaria.

Uno de los objetivos de esta Facultad es la formación y el desarrollo integral de las personas que integran la comunidad, y para ello se debe generar espacios de trabajo y de estudio respetuosos con la dignidad de las personas y sus derechos fundamentales.

Las principales líneas de atención y de Abordaje de la Oficina se centran en la Recepción, Articulación, Asesoramiento, Contención y Acompañamiento vinculadas a la vulneración de derechos y/o violencias, a cargo de profesionales del ámbito Social, Jurídico y Psicológico<sup>20</sup>.

En algunos casos en que así se requiera, no sólo se procede a realizar el asesoramiento dentro de la Facultad, sino también el acompañamiento en las articulaciones y derivaciones a Juzgados de Violencias, a Instrucciones Penales (en casos de abuso y/o amenazas de vida), a Líneas de Atención a Víctimas (102,137), a comisarías y dependencias policiales y judiciales en general, Centros de atención primaria de salud, Centro psicosocial IPSM y las articulaciones internas con las diferentes prestaciones que cuenta también la casa de estudios.

En cuanto a lo formativo, cabe destacar el importante papel que en el contexto de luchas feministas significa la conformación del Frente Feminista Universitario. En este espacio militan docentes, estudiantes y graduados y no docentes de las diferentes carreras y áreas. Fuerte fue el aporte, desde este espacio, al trabajo de debates en Misiones y en el plano institucional de la facultad y de la universidad ante la propuesta de ley de despenalización del aborto.

Sobre las cátedras que abordan estos temas en la carrera de Trabajo Social, el plan prevé como línea prioritaria la realización de seminarios específicos a lo largo del ciclo superior sobre “DERECHOS HUMANOS, GENERO Y SEXUALIDADES”. Del mismo modo, se dictan seminarios en las carreras de posgrado vinculantes con el campo del trabajo social y promovidas como espacios de formación posgradual desde la carrera, como la Maestría de Políticas sociales y la de Abordaje Familiar integral. Este tema es también priorizado en las acciones que desde algunos equipos y docentes se desarrollan en la articulación con la comunidad y en las actividades de actualización desde el área de graduados.

### **Una problemática compartida**

En otro orden, deben mencionarse la multiplicidad de acciones de extensión que se concretan en esta línea. Actualmente se está iniciando desde la Universidad un curso de formación interinstitucional con el Ministerio de Educación de la Provincia y la Universidad Gastón Dachary en *Gestión de Instituciones Educativas en clave de género(s)*. Este trabajo fue delegado en los equipos del Centro Flora Tristán.

Otra línea fuerte de trabajo permanente que debe mencionarse, es la de aportar a la formación de docentes de los diferentes niveles: Nivel Inicial, Primario y Secundario de la provincia, través del desarrollo de un postítulo en Educación Sexual integral a través del desarrollo de la “Diplomatura Superior Docente en ESI”, la que se dicta desde el año 2010 en diferentes localidades de la provincia. La Diplomatura está compuesta por 11 módulos y es desarrollada por profesionales de diferentes campos temáticos para dar respuesta a la mirada “Integral” que la ley y los Lineamientos Curriculares proponen. El compromiso asumido con los docentes en esta temática resulta de

---

<sup>20</sup> Actualmente el equipo está integrado por una Licenciada en Trabajo Social, un Abogado y una Psicóloga.

suma importancia en una provincia que se intenta declarar *provida* y que, en la configuración histórica de su matriz en el campo educativo, está dirigida por grupos católicos (Opus Dei). Este espacio está impulsado y coordinado desde el campo del Trabajo Social en articulaciones interinstitucionales y disciplinares con otros colegas que convergen en la defensa del Derecho a tener Derechos como línea rectora y apuesta ético política en la lucha de poder contra el conservadurismo y el avance de los fundamentalismos.

En el año 2019, luego de la sanción de la Ley Micaela y ante la demanda de diferentes municipios de la Provincia, se trabajó con integrantes del Centro Flora Tristán en la elaboración de una propuesta de capacitación a través de un seminario denominado “La Perspectiva de Género (s) en las Organizaciones Públicas: persistentes problemas y nuevos desafíos”. El mismo fue desarrollado durante el mes de junio en la localidad de San Vicente. Se replicó en otras localidades durante y tiene previsto llegar a otros municipios con la propuesta.

El abordaje de las cuestiones de género y contra las violencias en el ámbito educativo en general y en el universitario en particular es un sello distintivo de esta década. Se funda en el reconocimiento de que el acceso a la educación para todos –sin distinción ni discriminación alguna- es un derecho universal e inalienable; y asimismo los ámbitos educativos son responsables de promover y construir igualdad<sup>21</sup>. Las universidades y la educación pública universitaria son actores preponderantes en los procesos de democratización social.

En síntesis, abordar las cuestiones de género y contra las violencias es abordar un tema crucial de la agenda de los derechos humanos y la lucha por la igualdad. En este contexto, el propio Consejo Interuniversitario Nacional ha institucionalizado dentro de sus redes de trabajo a la RUGE (Red Universitaria de Género) y se han realizado varios eventos académicos durante el 2019 para poner en común, intercambiar experiencias, visiones, clínicas de casos que permitan identificar los avances, dificultades y facilitadores de las intervenciones en las Universidades. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales no puede estar ajena a lo que está sucediendo, y la carrera de Trabajo Social mucho menos, por ello viene caminando a paso firme y seguro en esta línea.

---

<sup>21</sup> En este documento en particular ponemos énfasis en identificar aspectos vinculados con la igualdad de géneros o con la intervención en aspectos que generan desigualdades en esta clave en los territorios educativos.

En el escenario de ciertas cátedras suele indicarse con mucho énfasis que leer y escribir (y escribir y leer) van de la mano. La lectura –en su sentido acotado– es tan antigua como la escritura, nació junto a ella, son mellizas, son paralelas, son simultáneas: se escribe leyendo y se lee reescribiendo. En otras palabras, no es posible escribir sin leer.

Pero esta afirmación se extiende más allá de una simple obviedad. En un artículo titulado “El misterio de la lectura” y publicado en la Revista *Idiomas y Comunicación* (mayo-abril, 2006), María Antonieta Dubourg, experta del idioma español, dice:

Leer es descifrar y comprender. Cuando leemos obtenemos del texto dos clases de informaciones: *Visual*, la que capta el ojo; *No Visual*, la que dan los conocimientos sobre el texto, sobre el autor, sobre el tema, sobre la situación.

Cuanto más sabemos acerca de algo, más fácil resulta comprender lo escrito. La comprensión se hará dificultosa, si desconocemos mucho y peor, si tenemos informaciones equivocadas.

También Alberto Manguel, en *Una historia de la lectura*, afirma –retomando las conclusiones del profesor Lecours– que “el proceso de leer reclama al menos dos etapas: ‘ver’ primero la palabra y luego ‘considerarla’ de acuerdo con la información ya conocida” (2014: 50).

Estas citas marcan la importancia de leer con total conciencia de la situación comunicativa. El texto que se lee no es una entidad que irrumpió de la nada, tiene una historia, un origen, una evolución, un creador (o varios), un estilo, una estructura, una función, una misión, un destino y un destinatario, un contexto de redacción y también alguno de lectura y reescritura. El contexto involucra un lugar, un tiempo, un clima o ambiente (de escritura y de lectura), un canon o ritual (pautas y formas), es decir, un comportamiento y una situación física (postura corporal).

En la actualidad, los modos de lectura son muy diversos, muchos de los cuales son solamente un fenómeno de nuestra época. No obstante, en todos los tiempos hubo cánones universales de lectura, que eran aceptados y reconocidos como correctos, mientras que otras tendencias eran vistas y juzgadas por ciertas personalidades –al menos desde lo moral– como formas transgresoras. Esto fue así porque desde su nacimiento la lectura constituyó una actividad del mundo culto (docto). En el sentido intelectual, la lectura culturiza, por lo tanto la cultura distingue al culto del inculto.

Recordemos que durante muchos siglos este fue –y quizás todavía sea para muchos– el pensamiento predominante en torno a la escritura y la lectura: sólo sabían escribir y leer los cultos, los que pertenecían a la clase social importante. De hecho, la escritura, y por ende la lectura, nace y evoluciona entre las clases de poder, por lo que constituyó una herramienta de segmentación social.

Entre las primeras civilizaciones, fueron los sacerdotes y gobernantes los que detentaron esta distinción, la capacidad de escribir. Y eso –por lo menos en cuanto a la palabra escrita– se extendió hasta la Edad Media o

---

<sup>22</sup> Profesor en la Carrera de Comunicación Social e integrante del Equipo del PATFEs.

principios de la modernidad cuando se inicia una nueva e importante apertura hacia la democratización del saber. De manera que el dominio de la escritura fue absolutamente excluyente para la sociedad en general. Lo mismo ocurrió en cuanto a la lectura, por eso se aceptaban cánones rígidos de lectura y se solían rechazar aquellos modos más libres.

Manguel dice que “las palabras escritas, desde los tiempos de las primeras tablillas sumerias, estaban destinadas a pronunciarse en voz alta” (2014: 59), y que leer se vinculaba más con el oír que con el ver (ob. cit.: 60). Así fue por muchos siglos, pero probablemente haya sido durante la Antigüedad Clásica (de Grecia en adelante), cuando la lectura se convirtió en una actividad pública. Pues leer seguía siendo una posibilidad de pocos a la que muchos apenas alcanzaban como audiencia en el ágora (la plaza), en el teatro, o en círculos de lectura, que consistían en salones cuidadosamente acondicionados para esa actividad.

En la Edad Media, esas lecturas públicas pasaron a ser parte predominante de la pedagogía religiosa, y se practicaban en las iglesias, conventos y monasterios, en donde los textos leídos eran porciones de las Sagradas Escrituras o dogmas de la fe.

Según Manguel los escritores medievales suponían todavía “que sus lectores oían el texto en vez de limitarse a verlo” (ob. cit. 61). La lectura silenciosa aún no era una práctica social reconocida. En ese mismo orden, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, en “Historia de la lectura en el mundo occidental” resumen:

En el mundo clásico, en la Edad Media, y hasta los siglos XVI y XVII, la lectura implícita, pero efectiva, de numerosos textos es una oralización, y sus «lectores» son los oyentes de una voz lectora. Al estar esa lectura dirigida al oído tanto como a la vista, el texto juega con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las exigencias propias del «lucimiento» oral (2004: 20).

Tal condición obligaba a que el texto sea compuesto del mismo modo en que iba a ser oralizado. Y ese modo consistía –dicen Cavallo y Chartier– en una *scriptio continua*, una escritura “sin separación de palabras ni indicación de pausas dentro de los párrafos” (ob. cit.: 156).

La *scriptio continua* tenía cierta ventaja ya que “proponía un texto neutro al lector, el cual de este modo podía marcar las divisiones y pausas por iniciativa propia en relación con la dificultad del escrito y sobre todo según su nivel de comprensión textual, es decir, su modo de leer” (ob. cit.: 128). Estas lecturas públicas se asemejaban a una recitación, por lo que generalmente eran escritos literarios.

El dato parece curioso, pero lo cierto es que no siempre existieron las comas, los puntos, los signos de expresión y de entonación, etc. El sistema de puntuación y muchas normas de redacción que tenemos hoy son un detalle de nuestra época. En la Antigüedad, todo dependía -incluso las lecturas domésticas (privadas) encargadas a esclavos- de la forma de oralización. Sólo cuando la lectura individual alcanzó popularidad, se percibió (lentamente) la necesidad de tales signos, como una ayuda para los lectores.

La lectura silenciosa (individual) y la lectura en voz baja, si bien ya existían en la Antigüedad, estaban a menudo asociadas a la meditación o destinadas a ciertos escritos únicamente, como cartas, documentos y mensajes privados, y su práctica dependía de la situación de lectura o de la índole del texto (cfr. Cavallo y Chartier, 2004: 129 - 130).

Será recién a partir del siglo VI cuando se empieza “a conceder más importancia a la lectura en silencio” (Cavallo y Chartier, 2004: 160). Proceso que ocurrió de manera lenta y paulatina (durante varios siglos), ligado sin dudas a importantes transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas y tecnológicas.

Más tarde en la Modernidad, a medida que fue haciéndose más extensiva la posibilidad de acceder a una escolarización, también fue haciéndose más popular el adiestramiento de la escritura y la lectura, por lo que el número de personas con la capacidad de escribir y leer fue aumentando, y así poco a poco dejó de ser un conocimiento privilegiado de muy pocos. El surgimiento de la imprenta de tipos móviles, fue otro gran coadyuvante para esa expansión, ya que elevó exponencialmente la producción de libros y abarató sus costos. De esa manera se difundieron textos que hasta el momento habían sido conservados y restringidos en bibliotecas y monasterios.

Acompañado de esos cambios, con el tiempo también emergieron nuevos cánones que buscaron reglamentar la práctica de la lectura correcta, muchos de los cuales aún hoy sobreviven. Y esto no solamente en cuanto al hecho en sí de leer, sino también en cuanto al ritual que el hecho de leer implicaba. En la siguiente cita respecto a la lectura practicada en los lugares legitimados para ello, Cavallo y Chartier indican:

Mientras ha durado, el orden de la lectura imperante dictaba incluso a la civilización contemporánea algunas reglas sobre los modos en que debía realizarse la operación de la lectura y los comportamientos de los lectores; esas reglas descienden directamente de las prácticas didácticas de la pedagogía moderna y han encontrado una puntual aplicación en la escuela burguesa, institucionalizada entre los siglos XIX y XX. Según tales reglas, se debe leer sentado manteniendo la espalda recta, con los brazos apoyados en la mesa, con el libro delante, etc.; además, hay que leer con la máxima concentración sin realizar movimiento ni ruido alguno, sin molestar a los demás y sin ocupar un espacio excesivo; asimismo, se debe leer de un modo ordenado respetando la estructura de las diferentes partes del texto y pasando las páginas cuidadosamente, sin doblar el libro, deteriorarlo ni maltratarlo (ob. cit.: 618-619).

Este párrafo sugiere la idea de que la lectura era considerada como una actividad disciplinada. Aspecto que las academias aún proclaman en buena medida, aunque no en cuanto a todos los ítems, pues numerosas variables de la sociedad han cambiado. Por ejemplo, el libro, los diarios, las revistas, ya no son los medios de lectura y las fuentes de información por excelencia, sino que ahora comparten su lugar con otros medios engendrados por las llamadas nuevas tecnologías. Todos ellos han tenido que reconvertirse, readaptarse o migrar hacia nuevos formatos de presentación: ebooks, portales de noticias, etc.

Con las computadoras, los celulares y los modernos dispositivos digitales, el soporte de lectura dejó de ser prevalente. Eso, aunque incide en los contextos y en el ritual de lectura, no es lo que más conmueve o resiente las anteriores prácticas. Es más bien la emergencia de un modo de lectura caracterizado por la fragmentación. Sobre el ring hace mucho que la disputa entre la lectura como una actividad pública o grupal y la lectura como una práctica individual dejaron de tener sus admiradores o defensores. El foco de la cuestión está puesto sobre la convivencia entre la lectura lineal y la lectura fragmentada. Para algunos quizás se trate de una nueva versión de enfrentamiento en torno a la lectura; para otros, de la muerte de un sistema de lectura y del surgimiento de otro que nació para perdurar.

La lectura fragmentada es similar a la práctica del zapping, se define por la fugacidad del lector, por la lectura incompleta e hipertextual. Debido a esta naturaleza, por lo general la lectura se realiza de forma descontextualizada

y, como afirma Elvira Narvaja de Arnoux, la tendencia es a fijar la atención exclusivamente en el tema del texto y casi nunca en la relación que hay entre el enunciado y su enunciador (cfr. Arnoux, 2002: 19).

Si bien, esta modalidad de lectura puede ser funcional en ciertas situaciones o para ciertos contextos e intereses del lector, no es recomendada en el ámbito académico para la formación de profesionales, que necesitan imperativamente de un hábito de lectura disciplinado.

Pero la lectura fragmentada no es la única sorpresa de estos tiempos. Para intensificar más aún los vientos de cambios en torno a las prácticas de lectura, por lo menos en lo que respecta a libros, ya se ha empezado a debatir sobre otro fenómeno que viene ganando terreno en nuestros días: el audiolibro. Se trata de una nueva forma de “leer”, que algunos se aventuran a proclamar como la que permitirá salvar las industrias editoriales frente a la inminente caída sufrida en las últimas décadas de la venta de libros y de ebooks.

En cierto modo es como volver al pasado, a la concepción de lectores oyentes, de textos escritos (o adaptados) para audiencias. Hay sin embargo diferencias sustanciales entre estos nuevos formatos y los de la Antigüedad: se proponen como lecturas lineales, pero las audiencias no son públicas, sino individuales.

También los modos y los momentos de acceso a la lectura varían, se asemejan más a los de los oyentes de radio o de música. Generalmente no se trata de momentos de esparcimiento, aunque los textos hayan sido tradicionalmente asociados al ocio. Se “lee” mientras se realizan otras actividades. Suelen ser lecturas de acompañamiento, paralelas a actividades en las que no es preciso concentrar todo el intelecto para desarrollarlas. Por ejemplo, durante un viaje o desplazamiento urbano, cuando se practica deporte o se pasean las mascotas, cuando se realizan las tareas domésticas (cocinar, limpiar la casa, lavar la ropa o plancharla), etc. En estas nuevas configuraciones, por supuesto, el celular es el aliado indiscutible, es el dispositivo principal de acceso a la lectura individual escuchada.

El panorama es más que llamativo, es intrigante, pero dejemos los augurios para otros, por ahora –frente al desarrollo incipiente de estas nuevas prácticas- digamos que se trata apenas de un escenario de convivencia entre modos tan diversos de leer: la lineal, la pública, la individual silenciosa o en voz alta, la fragmentada o hipertextual y la escuchada.

La cuestión quizás no radique en el cómo se lee, sino en saber cuándo es adecuado o conveniente utilizar uno u otro estilo de lectura. Pero el discernimiento de adecuación sólo será posible si se es capaz de distinguir claramente cuáles son los objetivos de la lectura, del acto de leer.

En el caso particular del estudiante universitario es imperioso que cultive el hábito (o los hábitos) de la lectura. Cuanto más lo ejercite, mejor entrenamiento obtendrá en términos académicos. Por otra parte, la lectura en la universidad supone siempre una instancia de reescritura. Por lo tanto, todo estudiante necesita, en principio y en cierto sentido, aprender a leer como un escritor con el fin de escribir para un lector o varios, por ejemplo sus compañeros, sus docentes, u otros lectores/oyentes de su mismo campo disciplinar.

Sergio Sinay en su libro *La palabra al desnudo* dice que “quien lee está habilitado para escribir” (2012: 137). Los buenos lectores no son pasivos, por el contrario, interpretan, relacionan, aplican, reformulan: son recreadores de

los textos que leen o leyeron. Leer viene a ser como una ventana para ver (conocer) el mundo, mientras que escribir viene a ser la puerta de salida a ese mundo, en tanto se habla de él a otros.

Pero al igual que la lectura estratégica, como si fuesen cosas separadas aunque no lo son, la escritura profesional es una habilidad adquirida que se desarrolla, que se construye con la práctica persistente. Escribir bien no es para nada una virtud privilegiada que algunos traen de nacimiento. Todos –siempre y cuando cuenten con las competencias y aptitudes necesarias- pueden llegar a ser excelentes escritores. Para ello la lectura –en sus diversas modalidades- es su vertiente principal.

Es así como opera un gran lector y es así como se inicia un escritor, con la práctica simultánea de la lectura y la escritura. No hay fórmulas mágicas; simplemente se trata de una disciplina. Por ello, alentamos al estudiante universitario a ensayar y poner en práctica el hábito de la buena lectura y de la buena escritura.

### **Bibliografía**

- Arnoux, Elvira (2002). “Representaciones sociales de la lectura”. En *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As.: Eudeba.
- Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Dubourg, María Antonieta (2006). “El misterio de la lectura”. En *Idiomas y Comunicación*. Año 5, Nº 29. Bs. As. Pp.8 a 9).
- Manguel, Alberto (2014). *Una historia de la lectura*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Sinay, Sergio (2012). “Leer para vivir”. En *La palabra al desnudo*. Bs. As.: Ediciones Urano.

## COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN.

### ENTRADAS TENTATIVAS, ENLACES PROVISORIOS E INDICIOS DE POSIBLES SALIDAS TRANSITORIAS.<sup>23</sup>

Marcelino García<sup>24</sup>

1. “[...] la educación es una importante encarnación de las formas de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella.” (Bruner, 1997: 31)

“Todo lo que la sociedad ha realizado por sí misma se pone, merced a la actuación de la escuela, a disposición de sus miembros futuros.” (Dewey, 1915)

Usted preguntará por qué cantamos (aparte de que el río está sonando; y los maestros argentinos, que suelen estar solos y esperan, oyen repicar campanas de palo, en este país generoso, muchas veces del corazón para afuera), aunque no toda pregunta tenga “su” respuesta<sup>25</sup>, podemos preguntar y ensayar algunas posibles respuestas, porque somos seres preguntadores y los docentes podemos y debemos preguntar y responder: a quienes nos preguntan y contestan; por lo que preguntamos y respondemos, decimos y hacemos en general; ante quienes tienen derechos, libertades y obligaciones. Esto es, se espera que demos respuesta activa a interrogantes, inquietudes, discusiones, y nos hagamos responsables públicamente por nuestras intervenciones. Estas son algunas de las cuestiones que nos pre-ocupan, que planteamos y sobre las que nos interesa conversar cuando hablamos de comunicación y educación.

Comunicación y Educación mantienen relaciones inherentes constitutivas entre sí: los procesos educativos son procesos comunicativos y los procesos comunicativos (como los familiares, lúdicos, mediáticos, etc.) pueden ser ‘educativos’ (aparte de que enseñan algo, instruyen, capacitan, forman y/o transforman de alguna manera). La escuela es una organización comunicativa y las prácticas de enseñanza y aprendizaje son comunicativas, es decir que son prácticas sociales de producción de sentido, de modo que la comunicación no es solo un tema o problema, una materia, un recurso didáctico, una orientación escolar, sino que todo el sistema educativo escolar es un sistema comunicativo, y de los más importantes, y no es posible sin la comunicación (García, 2006). Los procesos de formación y transformación del sujeto, la sociedad y la cultura son procesos de re-generación de sentidos, en los que inter-actuamos permanentemente, en distintos espacios y situaciones; de tal manera que habría que revisar qué se quiere decir cuando se advierte sobre la falta de comunicación o se recomienda comunicarse más, por ejemplo, en la familia, la escuela o en general en la sociedad. Siempre estamos inmersos en inter-acciones comunicativas de todo tipo con otros y si algo sabemos, enseñamos y aprendemos es porque mantenemos relaciones diversas con los otros, desde el nacimiento hasta la muerte, en diferentes contextos. Otra cosa es pensar, analizar y discutir quiénes se comunican o no, dónde, cuándo, cómo, por qué y para qué; quiénes saben o no, quiénes enseñan o no, quiénes aprenden o no, qué se sabe, enseña o aprende, etc.

---

<sup>23</sup> Texto tomado del E-book de M. García (2019) *Comunicación audiovisual y efemérides escolares*. Posadas, IAAVIM –Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (ISBN 978-987-46568-2-7). (Disponible en: <https://iaavim.misiones.gob.ar/ebook-efemerides-hd.pdf>)

<sup>24</sup> Profesor en la Carrera de Comunicación Social.

<sup>25</sup> Se re-conocen la poesía y el canto de Mario Benedetti y María Elena Walsh.

*“No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación.”*

*“Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad.”* (Freire, 2013: 111, 116)

En la escuela se producen y reproducen procesos, prácticas y relaciones de comunicación, instituidos y regulados normativamente; lo que quiere decir, entre otras cosas, que se re-activan proyectos –planes -programas, que postulan y tienden a lograr ciertos fines, de alguna manera, propuestas que se re/elaboran, im/ponen o ponen a consideración más o menos explícita o implícitamente, con más o menos consenso, concertación, acuerdos, controversias, conflictos, negociaciones, según los intereses y los ámbitos de injerencia en juego. Entonces, los “fines” y los “medios” son uno de los asuntos interesantes e ineludibles para la “conversa”, que no dejan de resonar acá y allá, hacen re-picar muchas campanas e inspiran variopintos cantos y cuentos que sostienen, defienden o atacan algunas razones...

**2.** *“Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación.”* (Freire, 2012: 28)

Desde el comienzo y a lo largo de nuestro mundear nos comunicamos y educamos de múltiples maneras. Desde el mismo nacimiento y el arranque de nuestro deambular nos vamos enredando en marañas espesas de diversas interacciones, que vamos tanteando, re-conociendo con más o menos esfuerzo y eficacia, en algunas de las cuales algunos nos hacemos más o menos duchos que otros. Nos vamos enseñando unos a otros, y unos y otros vamos aprendiendo, a movernos en el mundo en el que nacemos y vivimos respirando olores y sabores que forman parte de nuestra “atmósfera”, a los que nos acostumbramos o no. Toda nuestra vida transcurre en un medio comunicativo y educativo, enseñamos y aprendemos a manejarnos de tal o cual manera en ciertos y determinados ambientes; y precisamente, para ello disponemos de andaduras y herramientas: la comunicación y los signos, con las que re-hacemos incesantemente nuestro “hábitat”, en el cual nos iniciamos como seres humanos y maduramos, atravesando distintos *umbrales* (como el ingreso a la escuela). Los veteranos, los más o menos expertos y los novatos nos adiestramos unos a otros y entre sí en los quehaceres y menesteres de la vida (propia y ajena, individual y colectiva); y cuando entramos al “mundo” escolar por primera vez ya lo hacemos munidos con cierto equipaje poco más o menos “cargado”, un determinado bagaje social -cultural –cognitivo –afectivo –emocional –volitivo -imaginativo -lingüístico -comunicativo en general.

Y la escuela no puede cerrar las puertas a lo que le ad-viene de afuera y encerrarse en sus propias “edificaciones”, sino que debe afrontar el inmenso desafío de establecer y franquear los umbrales de la mejor manera posible para todos, con vista a lo cual debe conocer el mundo del nuevo-principiante, valorizarlo y tomarlo en cuenta seriamente desde la entrada y durante toda la partida, y poder favorecer así auspiciosas salidas. La educación formal (escolar) es parte de un gran *continuum*<sup>26</sup> de tantas otras formas y modos de re-construcción,

---

<sup>26</sup> Vid. Peirce (2012, 2 vols.); Camblong y Fernández (2012), sobre umbral, continuidad, alfabetización.

transmisión, usos, apropiaciones, cambios, de conocimientos, valores, normas, sentimientos y afectos, gustos, razones y pasiones, destrezas, comportamientos, intereses y expectativas. La escuela es una de las piezas nada sencillas o secundarias del complejo *engranaje de saberes y poderes*; y conforma la *ecología comunicativa* y la *economía de prácticas* en las que nos desenvolvemos sin parar, en cualesquiera de los nichos y regiones en las que estemos y por las que transitemos, cruzando con facilidad o dificultad las numerosas *fronteras* entre esos espacios, articulándolos unos con otros o no, aunque de hecho en la vida cotidiana y en la vida en general entremezclamos indefectiblemente *esferas* o rudimentos de distintas esferas (porque la vida es, y tiene lugar en, una trama compleja, abierta, dinámica, de signos y esferas...)<sup>27</sup>; y durante nuestros prolongados y arduos periplos adquirimos y desarrollamos un grado determinado de dominio de esos territorios e itinerarios.

*“[...] si nuestra educación ha de tener alguna significación para la vida, debe pasar por otra igual transformación. La introducción de las ocupaciones activas, del estudio de la naturaleza, de la ciencia elemental, del arte y de la historia; la relajación de lo meramente simbólico y formal a una posición secundaria; el cambio en la atmósfera moral de la escuela, en la relación de los discípulos y los maestros — de la disciplina, la introducción de factores más activos, expresivos y autodirectivos—, todos estos no son meros accidentes sino imposiciones de una más amplia evolución social. Es necesario todavía organizar todos estos factores, apreciándose en su plenitud de significación y poner las ideas y los ideales en posesión segura de nuestro sistema escolar. Hacer esto, significa convertir cada una de nuestras escuelas en una comunidad de vida embrionaria, llenas de actividad de diversos tipos ocupaciones que reflejan la vida de la sociedad más amplia que las envuelve, y penetradas del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia. Cuando la escuela convierte y adiestra a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y más armoniosa.” (Dewey, 1915)*

**3.** *“La educación es una función constante, independiente de la edad. Lo mejor que puede decirse de un proceso educativo cualquiera [...] es que capacita al sujeto para seguir educándose [...]. La adquisición de la destreza, la posesión del conocimiento, el logro de cultura, no son fines, son señales de crecimiento y medios para continuarlos.” (Dewey, 1994: 192)*

*“Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente.” (Freire, 2013: 56)*

*“El conocimiento se alimenta a sí mismo para seguir conociendo y es la base de una innovación universal: la creatividad humana.” (Wagensberg, 2013: 76)*

---

<sup>27</sup> García (2006). Respecto de la semiosfera y la frontera tomamos los estudios de Lotman (1996, 1998, 2000).

La educación es una de las instituciones y uno de los sistemas sociales fundamentales del mundo moderno, en cuya constelación matricial ocupa un lugar central al lado de la ciencia, la opinión pública, la comunicación masiva, entre otras; pero tiene una larga y frondosa historia desde la “invención” griega de la *paideia* junto con la política, la democracia y la filosofía. Esa larga duración está jalonada de muchas definiciones, múltiples propósitos, conflictos, tironeos de intereses, cambios de rumbos, altibajos de su “cotización” en la “bolsa” de los valores sociales, y así seguirá su curso más o menos turbulento e in/estable, al ritmo que le marque la sociedad (de la que es parte constitutiva, por lo que la educación también traza el compás social). La memoria educativa se reelabora permanentemente en la escuela, que como toda organización es de índole simbólica institucional y comunicacional, y como toda organización regenera su memoria día a día.

La escuela puede conservar(se) o cambiar(se) más o menos (según) una misma concepción dominante, un mismo desiderátum, un mismo patrón, un canon, que puede pretenderse como único y definitivo, válido para todos y siempre; o por su propia historicidad su definición y orientación pueden ser disputadas en la arena de las luchas ideológicas, en y por las cuales la escuela re/tomará diversas valoraciones sociales en pugna por constituirse en la acentuación hegemónica y que deberá convivir tensa y conflictivamente con otras acentuaciones. El devenir del proyecto educativo de un estado nación es tortuoso y está investido de muchos y distintos intereses que no siempre y por ello satisfacen a todos por igual. La tarea educativa es ineludiblemente *política* por cuanto es una de las manos tejedoras del sentido y participa de la pulseada por la definición e imposición de un sentido preferente, tanto de la propia educación cuanto del sujeto, la sociedad, la cultura, el estado nación... Como todo proceso de producción de sentido, el trajinar escolar es político de cabo a rabo y no se puede escabullir el bulto.

*“Cuando hablo de educación como intervención me refiero tanto a la que procura cambios radicales en la sociedad [...], como la que, por el contrario, pretende reaccionariamente inmovilizar la Historia y mantener el orden injusto”* (Freire, 2013: 103)

Una clase escolar es una práctica social situada (espaciotemporalmente, histórica y socioculturalmente) y como tal forma parte de un contexto más amplio que a su vez contribuye a conformar; los vasos comunicantes de doble vía entre éste y aquella son regulados y controlados en uno y otro lado y celosamente custodiados a lo largo y ancho de las fronteras entre ambos. (En) una clase (se) representa e interpreta de alguna manera el contexto que integra y es representada e interpretada en/por el contexto en algunas de su esferas. (En) esta práctica comunicativa *mediada por signos* (se) re-produce sentido: (se) establece y señala una dirección a seguir y (se) instauran ciertos significados, no solo específicos respecto de la propia escuela y la educación (relativos a los conocimientos disciplinares por ejemplo) sino en general, (se) re-generan *hábitos* y *creencias* de todo tipo, modos de ser y hacer, pensar, conocer, querer, relacionarse, interactuar; sentimientos, gustos, normas, valores, razones y pasiones; deseos, placeres y sufrimientos; identidades y alteridades (García, 2004, 2006).

*“Es en la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de ‘remitirse’ a sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que vengo llamando ‘politicidad*

*de la educación'. La cualidad de ser política, inherente a su naturaleza. La neutralidad de la educación es, en verdad, imposible.*" (Freire, 2013: 104)

Una clase se inserta en un encadenamiento y una estructura de clases que tienen un diseño particular, re-actualizado consuetudinariamente; y este proceso continuo y abierto de formación y transformación, que tiene carácter ritual, se realiza y celebra día a día y así se re-afirma y *re-memora* lo que debe ser la clase y la educación, el sujeto (educador y educando), la sociedad, la cultura. La escuela no puede escapar a este designio, no puede dejar de modelarse a sí misma, modelar al contexto y ser modelada por la sociedad. Las estrategias educativas y comunicativas para ello y en general son muchas y diversas; pero en cada caso se re-quiére sumo y riguroso cuidado para favorecer el proceso permanente de trans-formación individual y colectiva, de los sujetos y la sociedad.

*"[...] la moral es un proceso continuo, y no una realización. Moral significa desarrollo del sentido de la conducta [...]. Es igual que crecimiento; éste y el desarrollo son el mismo hecho ampliado en la realidad o agrandado en el pensamiento. En el sentido más amplio de la palabra, moral es educación; es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción."* (Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, cit. en Pérez de Tudela, 2008: 192)

La escuela es un espacio privilegiado: para propiciar el desarrollo de la *facultad semiótica* por recurso a esa misma facultad; para ejercitar la capacidad de aprender a aprender; para desplazar una y otra vez la línea del horizonte a medida que se desenvuelve ese proceso de crecimiento, enriquecimiento, experimentación y creatividad que es o debiera ser la educación<sup>28</sup>, una ardua tarea siempre inconclusa que hace inexcusable el *acto ético responsable* (Bajtín, 1997); para alentar la autonomía de los sujetos, la reflexión, la crítica y la conversación colectiva sobre lo que importa, la solidaridad y la justicia; para conocer y comprender la compleja realidad, a lo/s uno/s y lo/s otro/s, la alteridad constitutiva de uno mismo y su importancia ineludible en los procesos de producción de sentido (Bajtín, 2000); para re-inventar y compartir las tramas narrativas que constituyen la cultura y la vida de la gente; para re-orientar el trabajo interminable de re-construcción de la democracia en todo sentido (Bruner, 1997, 2003; Garza, 1995).

## **Bibliografía**

Bajtín, M. 2000. *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México, Taurus.

----- 1997. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona, Anthropos.

Barrena, S. 2012. "La educación como crecimiento: el pragmatismo en las aulas", V Jornadas GEP Argentina.

Disponible: <<http://www.unav.es/gep/ArticulosOnLineEspanol.html>>

Bruner, E. 2003. *La fábrica de historias*. Buenos Aires, FCE.

----- 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

---

<sup>28</sup> Cfr. Barrena (2012).

- Camblong, A. y Fernández, F. 2012. *Alfabetización semiótica en las fronteras* vol. I. Posadas, Editorial Universitaria.
- Dewey, J. 1994. *La transformación de la filosofía*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- 1915. "La escuela y el progreso social", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (XXXIX, 662, pp. 129-134; 663, pp. 161-165). Disponible: <<http://www.unav.es/gep/Dewey/>>
- Freire, P. 2012. *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- 2013. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, M. 2006. *Comunicación/Educación. Teoría y práctica*. Posadas, Editorial Universitaria.
- 2004. *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas, Editorial Universitaria.
- Garza, M. de la 1995. *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid, Visor.
- Lotman, I. 1996, 1998. *La semiosfera I-II*, Madrid, Cátedra.
- Peirce, Ch. S. 2012. *Obra filosófica reunida I-II*. México, FCE.
- Pérez Tudela, J. 2008. *El pragmatismo americano*. Madrid, Síntesis.
- Wagensberg, J. 2013. *La rebelión de las formas o Cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Buenos Aires, Tusquets.

---

# HERRAMIENTAS PARA LEER, ESCRIBIR Y ORALIZAR EN LA UNIVERSIDAD



## LOS TEXTOS ACADÉMICOS

Adriana Villafañe<sup>29</sup>

Son varios los aspectos a considerar al momento de la aproximación a la discursividad universitaria, ya sea a través de la lectura o de la escritura. En el ámbito académico circulan discursos que se organizan según géneros propios de esta esfera social. Sin embargo, se privilegia el uso de algunos, de acuerdo con las demandas de cada disciplina.

El abordaje de los textos-discursos académicos es una tarea común a todas las especialidades científicas que se define como una práctica cultural y social que se lleva a cabo a través de la lectura, la escritura y, en muchas ocasiones, a través de la escucha o de la exposición oral de los mismos. Las prácticas discursivas en la universidad no son de estricta preocupación sólo del área de Lengua. El alumno universitario, a lo largo de su formación, y posteriormente en el desarrollo de la profesión se encontrará en situaciones donde deberá comunicarse eficaz y eficientemente, por lo cual, en esta perspectiva, se pretende que los estudiantes se familiaricen con los textos científicos y sean capaces de comprenderlos y producir sus propios discursos para las diferentes situaciones comunicativas en la universidad.

Inicialmente, los estudiantes al ingresar a la universidad entran en contacto con los textos académicos; con ciertos significados construidos en el marco de una disciplina específica; con objetivos y contenidos seleccionados por una cátedra determinada. Los sujetos mediadores entre estos textos y los estudiantes, son los docentes quienes, cualquiera sea su cátedra y la disciplina, asumen la tarea de vinculación estudiante/discursos académicos. Su tarea consiste en la presentación de temas y su correspondiente bibliografía; explicita el contexto de los autores abordados; a quiénes se dirige; cómo está organizado el material. También dan cuenta de los objetivos de la lectura y dan orientaciones sobre el problema/planteo que efectúa el autor en el marco de la ciencia /disciplina en que se encuentra. En algunos casos acompañan esta presentación con guías de lectura /preguntas para analizar los textos y establecer relaciones conceptuales entre ellos.

En lo que concierne al manejo de esos textos de circulación académica, los docentes tienen por objetivo situar a los estudiantes en el espacio de consumidores y de productores de los mismos. Desde el primer rol, el alumno debe poder acceder a los textos como fuente de información y como modelo discursivo; además, habrá adquirido herramientas para llevar a cabo lecturas reflexivas y críticas que evidenciarán la superación de la etapa de la repetición de los contenidos y el comienzo del camino de la lectura autónoma y transformadora. Es así como el estudiante empieza a operar con los textos, a dialogar con y entre ellos –como lo sostiene Bajtin en su concepto de *Dialogismo*–, y a transformarse como sujeto de la cultura.

---

<sup>29</sup> Profesora en la Carrera de Comunicación Social y en el Área de Comprensión y Producción. Coordinadora General del PATFEs.

En simultáneo, se inicia el proceso de producción de sus primeros trazos escriturales a partir del entrenamiento obtenido a través de las lecturas realizadas, de estrategias aprendidas y aprehendidas que le permitirán asumir el rol de productor de discursos académicos. Sus competencias y saberes serán el patrimonio necesario en la elaboración de discursos para, tarea que, en una primera etapa y con la finalidad de evidenciar sus conocimientos, tendrá como receptores a los docentes y a sus pares; y luego, en el proceso continuo de enriquecimiento de sus habilidades, sus producciones trascenderán los límites del aula.

### **La lectura en el ámbito universitario**

La tarea principal de todo estudiante universitario es la lectura reflexiva de los textos que circulan en ese espacio académico. Por lo tanto, saber realizarla colabora con el enriquecimiento de las competencias y saberes necesarios para desempeñarse óptimamente. Cuando hablamos de lectura nos referimos a una actividad que va más allá del reconocimiento y verbalización de lo leído; consiste en relacionar, evaluar, reformular y ser capaces de elaborar una nueva perspectiva combinando los saberes previos con los saberes nuevos. En otras palabras, la lectura está ligada al aprendizaje: se lee para saber; pero a partir de la aprehensión, el verdadero conocimiento no consiste solamente en repetir lo aprendido sino en producir algo nuevo, en transformarse uno mismo.

Para lograr dicho objetivo, es aconsejable realizar actividades previas con los textos leídos, de manera que podamos avanzar en la complejización del proceso de lectura en forma gradual. Una vez allí empieza el proceso de lectura y estudio:

a- **Lectura exploratoria**: es el primer contacto que tenemos con el material que vamos a leer. Es el acercamiento que se traduce en ver, tocar, contar las hojas, revisar índice; es como la adquisición de una prenda: la miramos de atrás y de adelante, la tocamos, vemos sus colores. Sólo que en el caso de los materiales de lectura, muchas veces nos tendremos que “poner” esa prenda nos guste o no, porque es el profesor quien elige qué prenda “debemos usar” para estar acorde al “look” que exige la cátedra.

Si se trata de un libro, este primer sondeo se realiza sobre la tapa, contratapa y solapas; primeras páginas; paso por el prólogo y prefacio; visión del índice general y analítico para determinar los temas del material. Si se trata de un diario, se revisará la primera plana, se determinarán las secciones; se observarán rápidamente las fotos y diagramas y se realizará una lectura de algunos títulos y encabezados.

En todos los casos, esta primera tarea con los materiales bibliográficos permite hacer inferencias e hipotetizar acerca del desarrollo, cuestiones que se corroborarán en la etapa de la lectura atenta y comprensiva.

b- **Lectura atenta y comprensiva**: es la lectura propiamente dicha que permite adentrarnos al contenido del material. En este momento se puede realizar una *selección* de las partes más importantes o necesarias para la tarea a desarrollar. Cada estudiante efectuará esta etapa de lectura las veces que considere necesarias para alcanzar el objetivo de comprender el texto.

La lectura necesita plasmarse en algún tipo de producto que sirva como registro de la actividad realizada para que sea considerada verdaderamente productiva. Es muy ventajoso realizar fichajes, resúmenes, cuadros, síntesis

de acuerdo a las posibilidades que ofrece el texto. Pero en primer término, en esta lectura selectiva hay que desarrollar las siguientes actividades:

1- Reconocimiento del tema y los subtemas que se desarrollan.

2- Identificación de la estructura u organización del texto base. Qué partes lo componen (introducción, desarrollo y desenlace o cierre, si se trata de un texto expositivo o de una narración; hipótesis, argumentación y conclusiones, si se trata de un texto argumentativo, etc.).

3- Redacción de breves notas al margen de los párrafos, que señalen cuáles son los temas que se desarrollan allí.

4- Subrayado del contenido más importante. Ayuda a tener visible lo relevante del texto, pero no debe abusarse de esta técnica porque se termina subrayando todo el texto y se pierde nuevamente aquello que se quiere destacar. El subrayado es una técnica que ayuda a elaborar todos los formatos de reducción.

### **Operaciones para lograr la reducción de la información**

No hay lector o estudiante que no busque comprimir la información de un texto de estudio. Para lograrlo y con el fin de recuperar la información organizada en un texto, se sugieren las siguientes operaciones propuestas por Van Dijk en su texto "Macrorreglas de reducción de la información":

✓ **Supresión:** cada vez que leemos un texto, lo hacemos con un objetivo y una búsqueda concreta. Por lo tanto, *la supresión* implica eludir aquella información que en ese momento es secundaria. Se aconseja prescindir de los ejemplos, las reformulaciones, los casos.

✓ **Generalización:** Muchas veces nos encontramos con que un texto desarrolla distintos aspectos de un tema en varios párrafos. En ese caso existe la posibilidad de redactar en una sola frase su contenido. Por ejemplo, si en el texto se relata que alguien puso en marcha el auto, lo sacó del garage, condujo respetando los semáforos, llegó al estacionamiento de su oficina y lo estacionó, podremos sintetizarlo: Se fue en auto a su trabajo.

✓ **Construcción:** la proposición construida, como señalamos antes, sustituye a la secuencia original. Se requiere no sólo eliminar palabras o frases sino crear palabras y expresiones nuevas. Esta etapa entraña la realización de un producto textual que dé cuenta de la lectura realizada, ya sea algún tipo de formato de reducción, o una producción que evalúa, analiza, pondera el texto leído.

Con esta tarea obtenemos la información que buscamos en ese momento del estudio. Esto quiere decir que en posteriores re-lecturas quizás necesitemos otros datos y las partes que se seleccionen, serán, otras.

Como se puede advertir, el encuentro con los textos académicos sólo puede concretarse a través de la lectura y la escritura, y supera cualquier limitación ligada a la especificidad disciplinar.

### **Bibliografía:**

Bajtín, M. (1998). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI. Pp. 248/293.

Benveniste, E (1997). *Problemas de Lingüística General*. México. Siglo XXI Editores, S.A, Decimonovena edición en español.

Kerbrat Orecchioni, K. (1986). *La Enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Bs. As.: Ed. Hachette.

Van Dijk, Teun. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Una de las definiciones más interesantes del paratexto es aquella que lo equipara con un rito de iniciación, con un umbral del texto que posibilita los primeros contactos del lector con el material impreso ya que funciona como una guía de la lectura futura o próxima (Alvarado, 2006, 16). Recordemos que la etimología de “para” es “junto a”, “al lado de”, y por lo tanto, podemos considerar al paratexto como todas aquellas marcas y huellas que rodean y acompañan al texto y, por lo tanto, también forman parte de él.

En su libro *Paratexto*, Alvarado considera que este se conforma por todo “lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal” (ob. cit., 9): la tapa, la contratapa, las solapas, las ilustraciones, imágenes, gráficos, mapas, todos los aspectos considerados y trabajados en el diseño gráfico y tipográfico, el formato y el tipo de papel, los prólogos, notas, epígrafes, dedicatorias, índices, apéndice, resúmenes y glosarios. De esta manera, concibe al texto como una superficie escrita en la que distinguimos zonas diferenciadas que dan forma al texto y se agregan a este para facilitar o para propiciar un tipo de lectura.

Al reflexionar acerca de la problemática del paratexto en la esfera universitaria y académica, esta autora afirma que

Los libros aún son la herramienta privilegiada del acceso al conocimiento, sobre todo en las ciencias sociales. Aprender a decodificar correctamente los elementos que integran el paratexto es parte de un proceso más abarcador: aprender a reflexionar críticamente, a analizar, a investigar. Cualquier libro, pero en especial los libros teóricos y científicos que deben manejar los universitarios, son máquinas complejas, de difícil acceso para alguien que no esté familiarizado con su estructura. (ob. cit., 10).

También Alvarado se ocupa de presentar detalladamente los elementos del paratexto y propone la distinción y el estudio entre paratexto icónico y paratexto verbal. Sin embargo, entre ambos existen superposiciones que permiten hablar de un paratexto mixto o icónico-verbal. Además, advierte acerca de la distinción realizada por Gérard Genette (1987)<sup>32</sup> quien propone que el paratexto es lo que hace que el texto se transforme en libro y se proponga como tal a sus lectores y al público en general.

Genette, distingue entre peritexto como los elementos paratextuales que rodean al libro dentro de los límites del texto, y epitexto como los elementos paratextuales que rodean al texto fuera de él (discursos de la editorial, afiches, presentaciones, reseñas, entrevistas al autor). También este autor desarrolla la descripción de elementos a partir de preguntas básicas:

- *quién* (paratexto autoral o editorial),
- *cómo* (gráfica, generalmente responsabilidad del editor),

---

<sup>30</sup> Este texto es una versión adaptada de: Andruskevicz, Carla. (Dir.) (2018). “Aportes y conceptualizaciones en torno a las marcas y elementos paratextuales”. En *Prácticas clave para la lectoescritura académica*. Libro de cátedra Procesos Discursivos. Prof. y Lic. en LETRAS. Posadas: EDUNAM.

<sup>31</sup> Profesora en las Carreras de Letras y de Bibliotecología. Coordinadora Académica del PATFEs.

<sup>32</sup> Genette, Gérard. (2001). *Umbrales*. México: S. XXI.

- *dónde* (paratexto verbal que atañe al editor ocupa la periferia del texto, como un envoltorio que rodea al texto),
- *cuándo* (momento de aparición: fecha de edición del texto; paratextos originales, ulteriores o póstumos), para qué (intenciones diversas de los elementos paratextuales).

Por último, en su libro Alvarado presenta una exposición detallada y didáctica a partir de ejemplos e imágenes de los dos tipos de paratexto propuestos, los cuales son sintetizados a continuación:

*Paratexto a cargo del editor:*

- *Elementos icónicos:* la ilustración, el diseño.
- *Elementos verbales:* en la tapa (nombre del autor, título de la obra y sello editorial); en la contratapa (generalmente reseña breve de la obra o fragmento de la misma); solapa; las primeras páginas, anteportada, frente-portada y post-portada (indicaciones editoriales: título de la colección, nombre del director de colección, mención de tirada, lista de obras del autor, lista de obras publicadas en la misma colección, menciones legales ; si es traducción, título original y nombre del traductor, fechas de ediciones anteriores, etc.); las últimas páginas, el colofón (nombre de la imprenta, fecha de impresión y cantidad de ejemplares).

*Paratexto a cargo del autor:*

- *Elementos icónicos:* la gráfica.
- *Elementos verbales:* el título, la dedicatoria, el epígrafe, el prólogo, el índice, las notas, la bibliografía, el glosario, el apéndice.

Para concluir, podemos afirmar que el trabajo con los paratextos en los procesos de lectura académica, resultará una guía útil y una puerta de entrada valiosa al texto que se lee. A su vez colaborará en la identificación del conjunto de estilos y formatos que envuelven, condicionan y matizan al texto proponiendo itinerarios de lectura posibles que, como sabemos, van *más allá* de su contenido temático ya que también nos ayudan a situarnos en sus condiciones contextuales de producción y circulación.

## **Bibliografía**

Alvarado, Maite. (2006). *Paratexto*. Bs. As.: Eudeba.



**LA LECTURA DE LA CONSIGNA:  
PROFE ¿QUÉ TENEMOS QUE HACER AHORA...?**

Romina Tor<sup>33</sup>

En el quehacer universitario nos encontramos constantemente ante actividades y tareas de lectura y escritura que debemos llevar a cabo. En este espacio académico interactuamos constantemente con textos de estudio y discursos específicos de la carrera que estemos transitando.

Aquí, las consignas juegan un rol relevante en la construcción del conocimiento en relación a cada cátedra y espacio curricular. Constituyen una guía y un marco de referencia compartido entre docentes y alumnos que permiten el comentario y revisión de los trabajos (Cfr. Alvarado, 2013: 160)<sup>34</sup>. Dentro del aula nos encontramos habitualmente con los siguientes interrogantes:

- ¿cómo leer las consignas?
- ¿qué actividades y tareas me solicitan?
- ¿cuándo una respuesta/desarrollo responde a lo solicitado?

Es importante, por lo tanto, que consideremos qué operaciones y habilidades de escritura y lectura se nos propone desplegar; según la consigna enunciada se nos puede requerir el análisis de un aspecto/concepto puntual de un texto, la escritura de un comentario personal, la transformación de un texto previo, etc. Por lo tanto, la adecuación a la actividad propuesta resulta imprescindible para la evaluación e interpretación de los textos analizados.

A continuación, enunciaremos diversas tareas que se pueden plantear en relación a los verbos presentes en las consignas.

**EL SIGNIFICADO DE LAS CONSIGNAS<sup>35</sup>**

<b>Analizar</b>	Hacer análisis: Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer los principios o elementos de éste.
<b>Averiguar</b>	(del latín <i>ad + verificare</i> , verificar) Buscar datos, elementos, principios, hasta descubrirlos.
<b>Bosquejar</b>	Ofrecer los rasgos principales y los principios generales de un tema.
<b>Catalogar</b>	Apuntar o registrar ordenadamente personas, sucesos y datos.
<b>Comentar</b>	Aclarar el contenido de un texto, explicarlo para que se entienda más fácilmente.

<sup>33</sup> Profesora en la Carrera de Bibliotecología e integrante del Equipo del PATFEs.

<sup>34</sup>Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As.: FCE.

<sup>35</sup>En Miranda, Mirta; Santander, Carmen; Fernández, Gloria; Villafañe Adriana. (2002). *Curso de Apoyo al Ingresante 2003*. Posadas: Editorial UNaM.

<b>Comparar</b>	Expresar las diferencias y semejanzas.
<b>Conciliar</b>	Concordar dos o más cuestiones que parecen contrarias. Buscar sus puntos comunes.
<b>Contrastar</b>	Comparar mostrando las diferencias.
<b>Criticar</b>	Exponer las razones a favor o en contra de algo y terminar con un juicio argumentado.
<b>Definir</b>	Determinar el significado exacto y preciso de una palabra o la naturaleza de una cosa, mostrando sus características más significativas y que le distinguen de otros conceptos afines
<b>Describir</b>	Ofrecer una relación detallada de las características más importantes de los objetos, ya sea en forma de relato o mediante un desarrollo lógico.
<b>Discutir</b>	Exposición pormenorizada en la que se analizan diversas posturas o criterios a favor o en contra de una teoría o cuestión. En la discusión se emplean argumentos, se aportan datos, investigaciones y trabajos referidos a un tema y se acaba ofreciendo una síntesis o conclusión
<b>Enjuiciar</b>	Someter un tema o cuestión a examen, discusión o juicio, intentando determinar las causas para poder emitir una opinión objetiva y seria.
<b>Enumerar</b>	Citar de manera sucesiva, siguiendo un orden alfabético o numérico, uno por uno, los datos ideas o aspectos más importantes de que consta un todo, sin entrar en detalles.
<b>Evaluar</b>	Señalar el valor de alguna cosa, indicando su importancia, su utilidad y las ventajas o desventajas.
<b>Explicar</b>	Expresar de forma sistemática el contenido de una teoría, doctrina o tema, interpretando las distintas partes de que consta y tratando de hacer más asequible, comprensible y claro su sentido.
<b>Ilustrar</b>	Explicar, aclarar y enriquecer algún concepto, ley o teorema mediante diagramas o gráficos o con ejemplos y casos prácticos.
<b>Interpretar</b>	Explicar y aclarar el sentido o significado de una cuestión, texto o teoría, mediante ejemplos y comentarios personales, empleando un lenguaje coloquial y perfectamente inteligible.
<b>Justificar</b>	Aportar pruebas o razones que apoyen una determinada decisión o conclusión respecto a una cuestión concreta.
<b>Plantear</b>	Proponer, exponer, o suscitar un tema, cuestión o asunto para ser estudiado y analizado. Ofrecer un proyecto, estructura o diseño sobre un tema determinado, especificando el camino a seguir.

<b>Probar</b>	Configurar, ya sea con argumentos lógicos o con la aportación de trabajos experimentales, la verdad o la falsedad de un supuesto.
<b>Razonar</b>	Aducir razones y explicaciones sobre las afirmaciones que hacemos.
<b>Reconstruir</b>	Exposición descriptiva de los distintos pasos y aspectos fundamentales de un proceso o de una teoría. También, relatar ordenadamente y desde el principio el desarrollo de una teoría.
<b>Relacionar</b>	Mostrar las conexiones o puntos de semejanza y de oposición, de influencia, interacción o dependencia entre dos o más hechos o situaciones.
<b>Revisar</b>	Analizar con especial atención y cuidado una lección, trabajo o proyecto., sometiéndolo a un nuevo examen para corregir, enmendar o repasar lo que sea preciso.
<b>Sintetizar</b>	Es lo mismo que resumir pero se diferencian en que en la síntesis se utilizan preferentemente las palabras del lector (es más personal) y en el resumen se emplean más las palabras del autor (es más impersonal).

Las prácticas de lectura, así como las de escritura, implican tareas que tienen relación con un proceso realizado en etapas sucesivas. En este sentido, vimos que el lector primero se adentra en un recorrido exploratorio del texto (visualizando e interpretando todos aquellos elementos paratextuales relevantes), después, se detiene en las informaciones, datos o aspectos importantes que cumplen con la intención de búsqueda para, finalmente, lograr comprender la selección hecha a partir de las relaciones que establece entre la información y los conocimientos previos. De esta forma, logra, en la última etapa del proceso, articular y poner en diálogo los conocimientos nuevos con aquellos que ya conoce.

Todo el proceso, en el ámbito de la Educación Superior (Universitaria o Terciaria), se da en textos de estudio, enmarcados en una disciplina científica. Por esto, los que circulan en esta esfera tienen, en su mayoría, una estructura organizada a partir de la presentación de un concepto, objeto o tema y la caracterización o descripción de éste. Esta composición o estructura lo convierte en un texto expositivo/explicativo por lo que, las tareas realizadas, desentrañarán temas, información, datos e ideas y, en consecuencia, requerirán de un lector que cuente con las habilidades necesarias para transitar este proceso de creciente complejidad. Si el lector realiza con cuidado las etapas del proceso, el resultado de las lecturas realizadas llevará a la comprensión de un objeto pero, también, a la exposición o reformulación del texto comprendido.

Podemos decir que el lector académico lee, comprende, pero además expone, explica, habla de aquello que ha leído y para lograrlo, identifica la estructura expositiva, reconoce el tema y relaciona los puntos de información. Esto implica que las relaciones no pueden ser pensadas de manera lineal, ya que hay que entenderla complejidad temática a través de procedimientos que manifiesten posibles relaciones de sentidos. La exposición de lo leído, con estas características, se convierte en la preparación de un texto nuevo, mediatizador, es decir, un texto donde se expone la lectura desde marcos referenciales adquiridos. Para lograrlo, se debe tener en cuenta una primera tarea de síntesis y selección: el **SUBRAYADO**, acción que refiere a señalar aquellos fragmentos claves para la comprensión del texto. Este procedimiento muestra el recorrido conceptual realizado a través de marcas propias que, por supuesto, serán entendidas por quien las realiza, exclusivamente. De este modo, el subrayado es la aproximación inicial al reconocimiento de un orden temático, a la jerarquización de ideas y a la interrelación entre las mismas.

Una vez hecho el subrayado, con la información señalada se construye un nuevo texto en el que se reformulará el de base. Estas operaciones pueden ser textualizadas en dos formatos: el **RESUMEN** y la **SÍNTESIS**. **RESUMEN:** es la extracción de los fragmentos que señalen las ideas claves. En esta producción no se permite agregar apreciaciones propias ya que se debe ajustar a los enunciados textuales.

---

<sup>36</sup> Profesora en la Carrera de Bibliotecología y Coordinadora Académica del PATFEs.

## La escuela, esa máquina anticuada<sup>37</sup>(fragmento)

Paula Sibilía

¿Redes o paredes?, el polémico ensayo de la investigadora argentina que Tinta Fresca publica en estos días y que aquí anticipamos examina las causas profundas y las raíces históricas de la crisis que hoy se vive en las aulas

Entre tantas preguntas abiertas, cada vez más difíciles de responder debido a su creciente especificidad y a lo arduo que resulta imaginar alternativas para el futuro de nuestro presente, una certeza es casi obvia y podría servir aquí como punto de partida: actualmente, la escuela está en crisis. ¿Por qué? Los factores que llevaron a esa situación son innúmeros y sumamente complejos, pero una vía para comprender los motivos de ese malestar consiste en recurrir a su genealogía. Al observarla bajo el prisma historiográfico, esa institución gana los contornos de una tecnología : se la puede pensar como un dispositivo, una herramienta o un intrincado artefacto destinado a producir algo. Y no cuesta demasiado verificar que ese aparataje se está volviendo gradualmente incompatible con los cuerpos y subjetividades de los chicos de hoy. La escuela sería, entonces, una máquina anticuada. Por eso, tanto sus componentes como sus modos de funcionamiento ya no sintonizan fácilmente con los jóvenes del siglo XXI.

En esa junción que, aun así y no obstante, insiste en ocurrir todos los días durante largas horas, en casi todos los rincones del planeta? las piezas no encajan bien: se descubren relieves imprevistos en sus engranajes y los circuitos se obstruyen con frecuencia, ocasionando todo tipo de fricciones, trabas, ruidos, desbordes e incluso tremendos destrozos. Se trata, en fin, de organismos que no se ensamblan tan armoniosamente como solía suceder algún tiempo atrás; y, en consecuencia, tienden a desencadenar conflictos de toda especie y de la más variada gravedad cuando se los pone en contacto. Más allá de las particularidades individuales de cada estudiante y de las diversas instituciones cobijadas bajo la categoría "escuela", dejando de lado también las significativas diferencias relativas a los contextos socioeconómicos e inclusive geopolíticos de cada caso, sería difícil negar esa incompatibilidad. Hay una divergencia de época: un desajuste colectivo entre los colegios y sus alumnos en la contemporaneidad, que se confirma y probablemente se refuerce día a día en la experiencia de millones de niños y jóvenes de todo el mundo. Se trata de algo que ya parece constituir una marca generacional y que, de hecho, ha sido teorizado por varios autores recurriendo a motes relacionados con ciertas letras del alfabeto ?generación Y o Z, por ejemplo, así como N de net y D de digital ? o bien a la más desahuciada etiqueta "post-alfa", además de la exitosa expresión "nativos digitales" y otras por el estilo.

**SÍNTESIS:** corresponde a la selección del planteo fundamental del texto pero con reelaboraciones y reformulaciones, es decir, ampliando las ideas principales o claves con palabras consideradas propias.

---

<sup>37</sup>Paula Sibilía para La Nación - Viernes 22 de junio de 2012 disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1483432-la-escuela-esa-maquina-anticuada>

### La escuela, esa máquina anticuada (fragmento)

Paula Sibilía

Paula Sibilía plantea, en el capítulo 1 de su libro *¿Redes o paredes?*, la idea de la escuela como un artefacto tecnológico, incompatible con los sujetos que actualmente asisten a ella. Expone esta idea a través de un análisis de la institución en su desarrollo histórico, esto es poniendo en evidencia su genealogía.

Esta incompatibilidad, sostiene la autora, es lo que genera que la escuela actualmente presente una crisis que se instala en la relación de la máquina con los “cuerpos y subjetividades de hoy” que nada tienen que ver con su legado fundacional. Esta crisis se explicita en etiquetas o denominaciones que son puestas, desde diferentes ámbitos, a las actuales generaciones como intentos de explicarlas o entenderlas.

Si bien estas formas de sintetizar un texto de estudio tienen particularidades muy claras, es importante señalar que hay tareas intelectuales que se tienen que dar con la misma profundidad y complejidad en ambas. Es decir, tienen que ver con un proceso de extracción de ideas principales, jerarquización y reorganización, destacando la visualización de datos del texto fuente, incluso con el uso de reformulaciones y estableciendo relaciones con conocimientos previos, entre otras prácticas. En otras palabras, sea resumen o síntesis, las dos proponen la creación de “un texto nuevo”.

#### **Toma de apuntes**

La toma de apuntes de lo desarrollado en una clase es una tarea habitual en instancias de la Educación Superior. Si bien, así enunciado parece una tarea sencilla debemos entender que en ella confluyen una serie de actividades, habilidades y decisiones que se deben tener en cuenta.

Entonces, se considera a este trabajo de recuperación de la clase, como un instrumento y un procedimiento de aprendizaje que favorecerá la comprensión del conocimiento nuevo y no sólo la recolección de información. Por ello implica que el o la estudiante ponga en juego de manera simultánea sus habilidades para escuchar, escribir y leer en un contexto de clase que determina los motivos, el uso y los objetivos. Así, al escribir se deben tomar decisiones acerca de qué anotar para poder mantener la atención y organizar el material presentado de manera que los apuntes sirvan para exámenes u otras tareas académicas.

Elementos a tener en cuenta en la toma de apuntes:

- 1- Primero, identificar el tema que se explica en la clase. Recordemos que generalmente a la explicación oral se suma alguna presentación en PowerPoint u otro programa y esto puede facilitar la identificación de aquellos conceptos o informaciones relevantes.
- 2- Segundo, la composición del texto va a depender de lo que se decida anotar y cómo hacerlo aunque siempre pensando en anotaciones para uno mismo. Así, el apunte resulta un escrito que tiene determinadas licencias en relación a reglas gramaticales, sintácticas y de formalidad.

Por otro lado, podemos anotar informaciones, datos o conceptos dados en clase pero también conocimientos previos que puedan colaborar con la comprensión del tema.

Finalmente, se puede optar por usar las mismas palabras de quien llevó adelante la clase o bien reformular lo dicho con palabras propias.

- 3- Los apuntes son personales por lo tanto se utilizan todos aquellos recursos gráficos que se consideren pertinentes. Por esta razón es que son textos que se vuelven prácticamente intransferibles ya que, las marcas sólo son entendidas y puestas en relación por quién las hace.

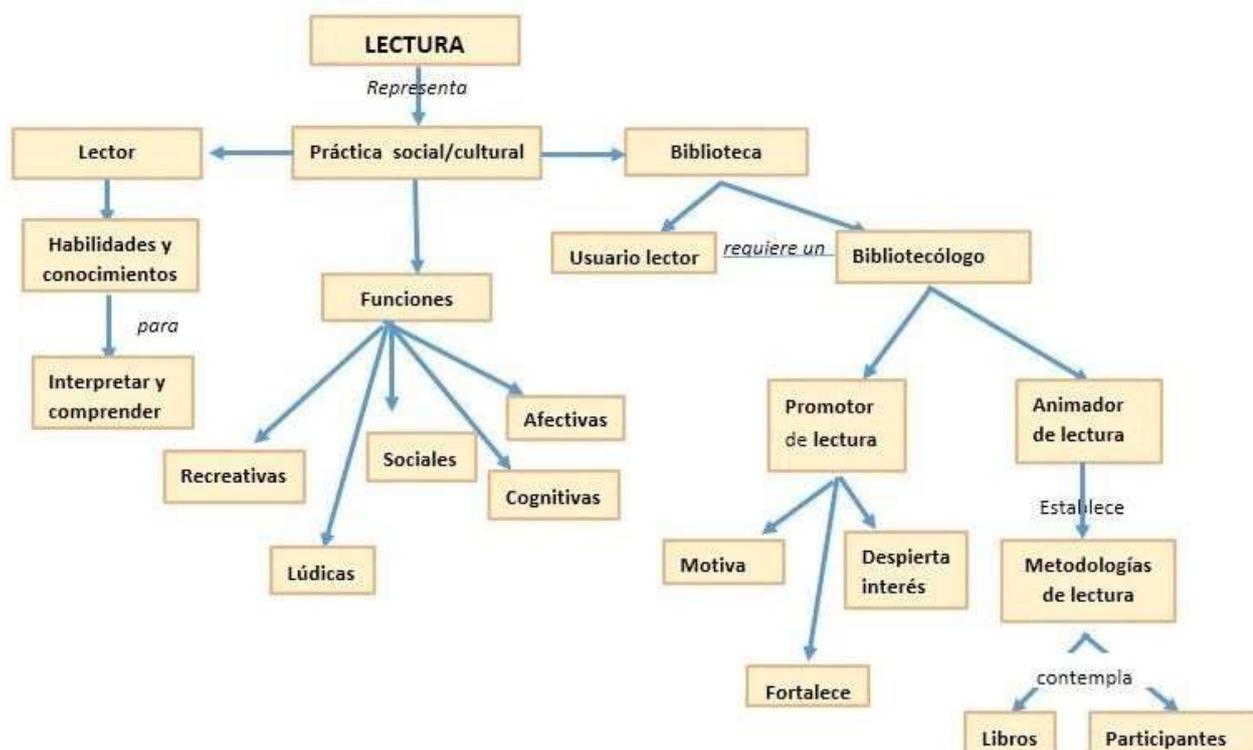
### **Organizadores gráficos:**

Estos organizadores son estrategias para graficar la información presentada en un texto académico y tienen la función de ordenar las ideas planteadas e indicar las relaciones establecidas entre los conceptos claves y secundarios. A continuación se desarrollan algunos de estos organizadores.

**MAPA CONCEPTUAL:** es la representación gráfica que deviene de un trabajo de selección de conceptos claves y el establecimiento de las relaciones entre ellos, siguiendo el planteo de las ideas propuestas en el texto. Para realizar el mapa es importante una suerte de secuencia que siga determinados pasos:

- Lectura exploratoria del paratexto (título, subtítulos, gráficos, índice, imágenes).
- Lectura del texto seleccionado, reconstruyendo lo que el texto informa.
- Identificación de las palabras claves y de los conceptos más relevantes.
- Organización de la información, teniendo en cuenta las relaciones lógicas-semánticas a través de las cuales se propusieron las ideas en el texto fuente. Para explicar esas relaciones será importante el empleo de los conectores.
- Jerarquización de la información de modo gráfico, según el grado de inclusión. (Padilla, 2014: 48)

A continuación un ejemplo de mapa conceptual<sup>38</sup>



**ESQUEMA DE CONTENIDO:** es un formato que permite visualizar las ideas principales y secundarias de un texto. El trabajo consiste en realizar una suerte de índice temático donde se muestren los temas y los subtemas desprendidos mediante frases nominales breves. El orden de los conceptos debe concordar con la indicación de la numeración utilizada. Por ejemplo: **1.** Será el concepto principal; lo que corresponde al desarrollo del concepto será **1.1.**, si el desarrollo requiere de la ampliación de a través de otros subtemas será **1.1.1.**, así hasta que se presente otra idea clave. Veamos un ejemplo:

## El aparato formal de la comunicación según Benveniste <sup>39</sup>

### 1. Empleo de las formas.

1.1 Conjunto de reglas determinantes de las condiciones sintácticas.

### 2. Diferencia entre condiciones de empleo de las formas y condiciones de empleo de la lengua.

2.1 Empleo de las formas: descripción, modelos y reglas lingüísticas.

2.2 Empleo de la lengua: Mecanismo total y constante de toda la lengua.

<sup>38</sup> Mapa de la primera parte del artículo ¿debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo dedicado a la promoción de la lectura de Edilma Naranjo Vélez en Rev. Interam. Bibliot. Medellín (Colombia) Vol. 28 No. 1 enero-junio de 2005. ISSN 0120-097

<sup>39</sup> Tor, Romina. Ficha de cátedra elaborada para LENGUA Y COMUNICACIÓN 2017 de las Carreras de Bibliotecología de: Benveniste, Émile: "El aparato formal de la enunciación". En *Problemas de lingüística general II*. S.XXI, 1997.

### **3. Enunciación: funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización.**

3.1 El acto de producir un enunciado a través de un locutor.

3.1.1 Locutor: Utilización de la lengua como instrumento.

### **4. Tres modos de estudio posibles de la enunciación:**

4.1 Realización vocal de la lengua.

4.1.1 Estudio de los sonidos emitidos y percibidos.

4.1.2 Diversidad de rasgos en la enunciación fonética.

4.2 Semantización de la lengua.

4.2.1 Estudio de la formación del “sentido” en “palabras”.

4.2.2 Teoría del signo y análisis de la significancia.

4.3 Enunciación en el marco formal de su realización.

4.3.1 Esbozo de los caracteres formales de la enunciación.

### **5. Enunciación: el acto mismo, las situaciones y sus instrumentos.**

5.1 Proceso de apropiación de la lengua de parte de un locutor.

5.2 Implantación de parte de un locutor de un “otro”/alocutorio.

### **6. Modos de la puesta en relación del locutor con su enunciación.**

6.1 Indicios de la persona: yo/tú.

6.2 Indicios de ostensión.

6.3 Formas temporales.

### **7. Instauration de la temporalidad y del presente a través de la enunciación.**

### **8. Funciones del locutor para influir en el alocutorio.**

8.1 Interrogación: búsqueda de una respuesta.

8.2 Intimación: órdenes y llamados.

8.3 Aserción: comunicación de una certidumbre, positiva o negativamente.

**8.3.1** Los modos verbales como enunciaciones de las actitudes del enunciador.

### **9. La enunciación como diálogo.**

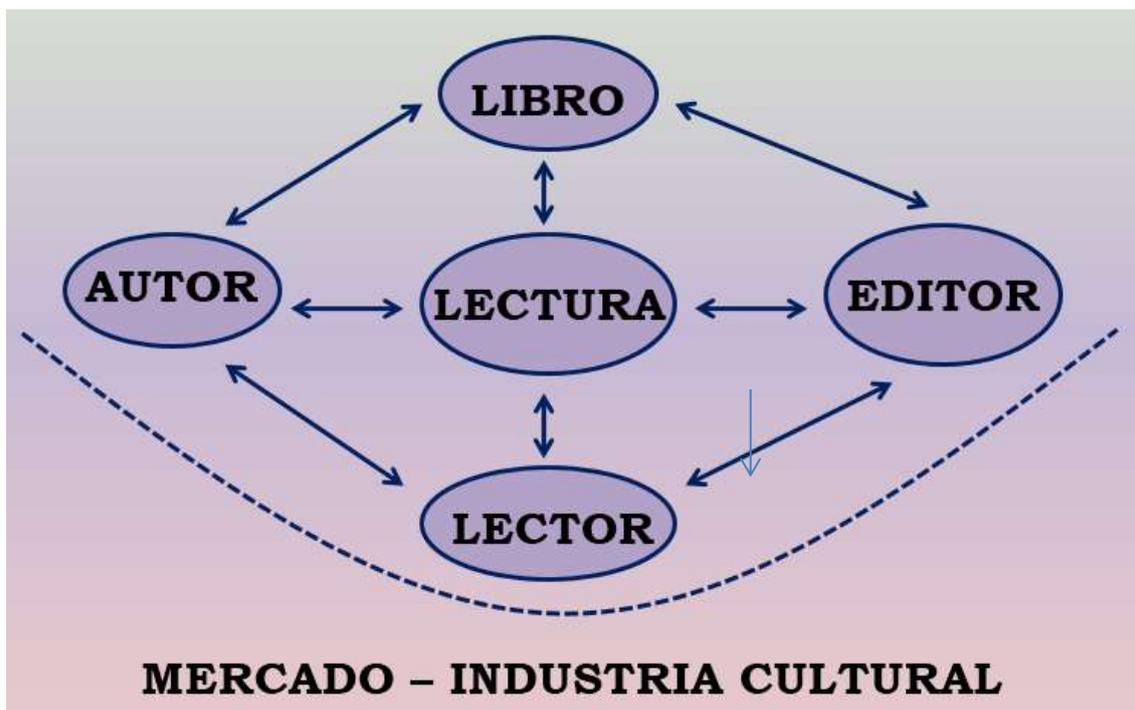
9.1 Discusión en tono a la variedad Hain-teny.

9.2 El monólogo: diálogo interiorizado entre un yo locutor y un yo que escucha.

**RED CONCEPTUAL:** esta representación gráfica permite al lector *entrar* por diferentes sectores y establecer diversos recorridos de lectura. Si bien la red es más *abierto* y menos jerárquica que el mapa en cuanto a las relaciones de sentido, esto no implica que los conceptos puedan ser dispuestos arbitrariamente sino que deberán ser organizados según vínculos y *grados de familiaridad* de unos con otros.

Los conceptos se encuentran unidos por *hilos o flechas* por lo que el lector puede iniciar su recorrido por cualquiera de ellos.

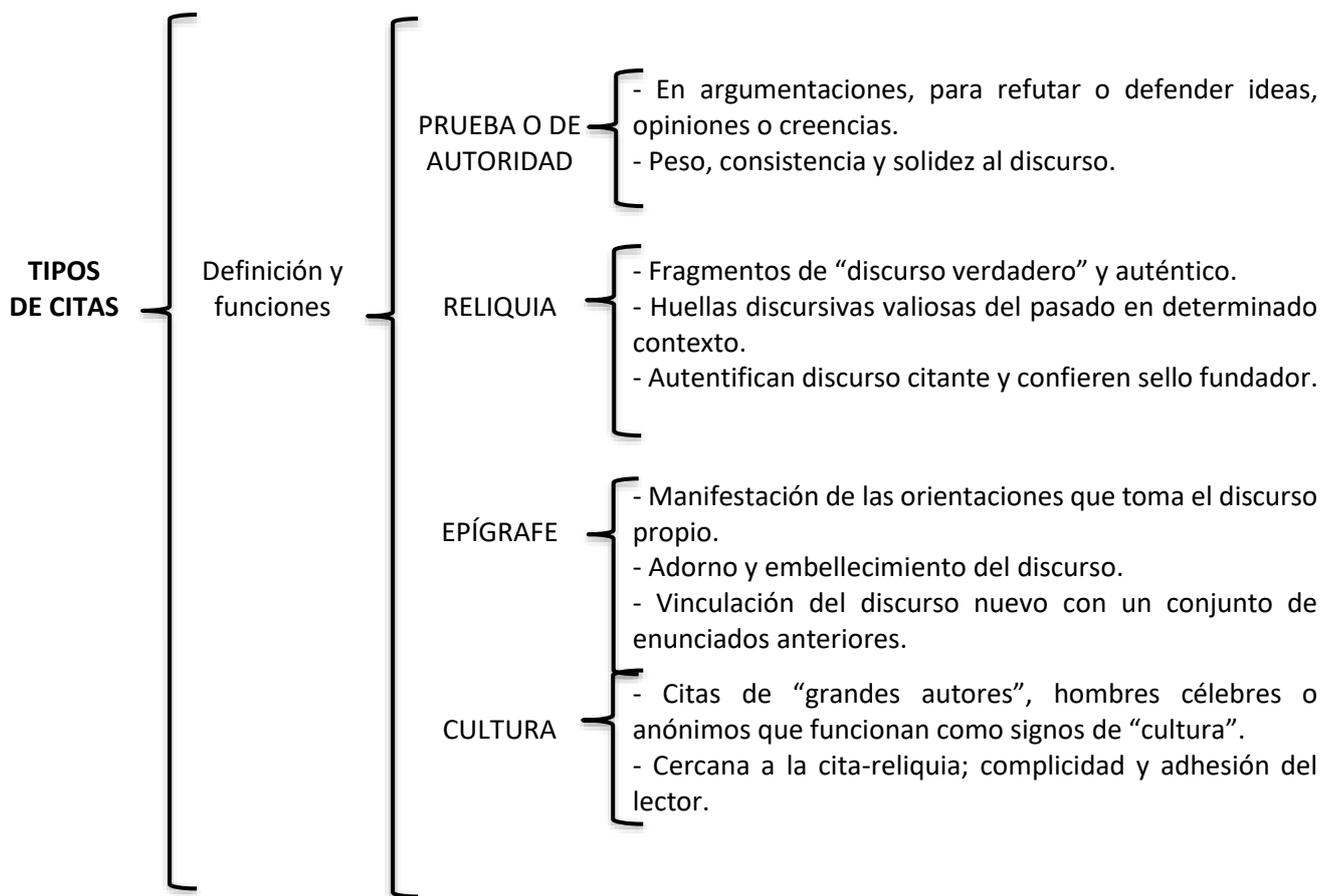
Ejemplo<sup>40</sup>:



**CUADRO SINÓPTICO:** en este caso la representación gráfica utilizada para indicar los conceptos y sus relaciones temáticas son las llaves. El orden que se debe seguir es de derecha a izquierda, ubicando a la derecha los conceptos claves y el desarrollo de la explicación hacia la izquierda. Siempre en estos formatos conviene utilizar frases nominales. Ejemplo de cuadro sinóptico<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Red conceptual elaborada en el marco de la cátedra Procesos Sociocomunicativos, Bibliotecología, FHyCS-UNaM.

<sup>41</sup> Elaborado en base a la propuesta de Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Bs. As.: Hachette.



**CUADRO DE DOBLE ENTRADA:** un cuadro que puede leerse de forma vertical (columnas) y horizontal (filas). En las primeras se ubican las entidades comparadas y en las segundas están enunciados los criterios de comparación.<sup>42</sup>“Es aquel cuadro comparativo que tiene la propiedad de poder leerse en columnas (forma vertical) y en filas (forma horizontal) (...) de modo tal que las columnas representan las entidades comparadas, mientras que las filas representan los criterios de comparación.” (Padilla, 2014: 50).

<sup>42</sup> Cfr. Padilla, Constanza - Coord.- (2014): *Yo expongo, taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Buenos Aires, Comunicarte. Página 50

Síntomas		Gripe Común	Influenza
	Fiebre	No llega a 39°	Inicio súbito a 39°
	Dolor de cabeza	De menor intensidad	Intenso
	Escalofríos	Esporádico	Frecuentes
	Cansancio	Moderado	Externo
	Dolor de garganta	Pronunciado	Leve
	Tos	Menos intensa	Seca continua
	Moqueo	Fuerte y con congestión nasal	Poco común
	Dolores musculares	Moderado	Intenso
	Ardor de ojos	Leve	Intenso

43

En conclusión, se debe agregar que la utilización de estos formatos de reducción y exposición de la información dependerá siempre del texto, la estructura y los objetivos de lectura. Además, representan un respaldo o apoyatura didáctica para la instancia de exposición oral de un tema determinado

### Bibliografía

- Espino Datsira, S. y Miras Mestres, M.: El uso de los apuntes como instrumento de aprendizaje: un análisis de casos en Rev. *Lectura y Vida* Nº 8 – Diciembre 2010. Buenos Aires.
- Espino Datsira, S. y Miras Mestres, M. (2013): El proceso de anotación y el uso posterior de los apuntes para el aprendizaje en *Revista Mexicana de investigación educativa - Volumen 18* .México.
- Padilla, Constanza - Coord.- (2014): *Yo expongo, taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Buenos Aires, Comunicarte. Pág. 45 a 55.

<sup>43</sup>Material de apoyo didáctico Jornadas de Lectura y Escritura, Ingreso 2017.

## ESCRIBIR: UNA AVENTURA QUE DA TRABAJO

### Herramientas útiles y procesos clave para una redacción exitosa

Carla Andruskevicz

#### 1. MOTIVOS PARA ESCRIBIR: ENTRE LA INSPIRACIÓN Y EL TRABAJO

Es muy común escuchar que para *sentarse* a escribir hay que “estar inspirado” o que uno necesita que “se prenda la lamparita”... Se cree que el escritor debe estar estimulado, entusiasmado con la tarea y, en algunos casos, que las *musas*<sup>44</sup> o *demiurgos*<sup>45</sup> deben guiarlo y acompañarlo proporcionándole buenas ideas y sugiriéndole los caminos a trazar y a seguir.

Claramente, la escritura *no es una sola*: según el contexto y los destinatarios, asumirá tal o cual estilo y entonces podrá ser creativa, académica, burocrática, informal, formal, expresiva, entre tantas otras posibilidades. Se supone que las personas alfabetizadas tienen las competencias –en mayor o menor grado de desarrollo según sus experiencias cotidianas, educativas, laborales, etc.– para adecuarse a esta diversidad de estilos. Sin embargo, “el temor a la página en blanco” les sucede tanto a escritores expertos como inexpertos cuando tienen que escribir (una carta, una nota, un informe, un examen, etc.) y no les sale una sola palabra: su mente está vacía, se sienten *trabados*, agobiados, sin ideas para empezar a *tejer*...



Para que esto no nos ocurra, es fundamental reconocer que la escritura implica un **PROCESO**, es decir, una serie o conjunto de actividades, etapas y pasos planificados que debemos realizar si queremos producir un **texto aceptable**, que cumpla con los objetivos y genere los efectos que nos hemos propuesto en nuestros destinatarios.

Daniel Cassany es un autor muy importante de la pedagogía y la didáctica de la escritura y en uno de sus libros que, casualmente, se titula *La cocina de la escritura* (1995), propone como inicio o *punto de arranque*, la *exploración del problema retórico* que está conformado por una serie de interrogantes que presentaremos a continuación. Esta guía, contiene preguntas agrupadas según cuatro planos o aspectos distintos: *propósito*, *audiencia*, *autor*, *escrito*:

#### **Propósito**

**¿Qué quiero conseguir con este texto?**

**¿Cómo quiero que reaccionen los lectores y las lectoras (el público)?**

**¿Qué quiero que hagan con mi texto?**

**¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?**

#### **Audiencia (receptor)**

**¿Qué sé de las personas que leerán o escucharán el texto?**

**¿Qué saben del tema sobre el que escribo o expongo?**

<sup>44</sup> “1.f. Cada una de las nueve deidades que, según el mito, habitaban, presididas por Apolo, en el Parnaso o en el Helicón y protegían las ciencias y las artes liberales.

2. f. Inspiración del artista o escritor”. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Q8CVxNy>

<sup>45</sup> “1.m. *Fil.* En la filosofía platónica, divinidad que crea y armoniza el universo”. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=C9KIEY2>

***¿Qué impacto quiero causarles?  
¿Qué información tengo que explicarles?  
¿Cómo se las tengo que explicar?  
¿Cuándo leerán o escucharán el texto? ¿Cómo (en qué circunstancias)?***

***Autor (emisor)***

***¿Qué relación espero establecer con la audiencia?  
¿Cómo quiero presentarme?  
¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto?  
¿Qué tono quiero adoptar?  
¿Qué saben de mí los lectores y lectoras (el público)?***

***Escrito***

***¿Cómo será el texto que escribiré o expondré?  
¿Será muy largo/corto (extenso/breve)?  
¿Qué lenguaje utilizaré?  
¿Cuántas partes tendrá?  
¿Cómo me lo imagino?***

Al encarar la tarea de un escrito o la redacción de un texto, la reflexión a partir de estas preguntas nos será de gran ayuda para explorar y reconocer cuáles son las metas y objetivos que queremos cumplir y qué *forma* queremos darle a lo que escribimos, aspectos que se relacionarán con el *contexto* en el cual lo pondremos a circular (académico, educativo, laboral, familiar, etc.), con sus destinatarios (amigo, pariente, colega, uno mismo, etc.) y con las condiciones de aceptabilidad requeridas.

De esta forma, podemos retomar la metáfora del libro de Cassany cuando dice que la *escritura se cocina*: si somos *buenos cocineros* o tenemos a alguno cerca, sabemos que toda receta implica pasos múltiples que hay que seguir al *pie de la letra* porque si no la comida no sale como esperábamos, que hay que conseguir todos los ingredientes y utensilios necesarios y que, también, el estado de ánimo del cocinero será determinante en el producto final (¿cuántas veces estamos de mal humor y el almuerzo o la cena nos salen desabridos, secos o poco apetitosos...?).

En el siguiente apartado proponemos entonces, recorrer las etapas más importantes del proceso de la escritura con la finalidad de *cocinar* variados y riquísimos *platos*...

### **Las etapas del proceso de escritura**

En el título de este texto se dice que la escritura es una *aventura* pero a la vez, es un *trabajo*; es decir que siempre puede ser apasionante y placentera pero además es una actividad en la que *hay que poner el cuerpo* y, por lo tanto, exige esfuerzo, dedicación y un tiempo considerable para desarrollar textos aceptables y exitosos.

Suele suceder que los escritores menos entrenados no dedican el tiempo suficiente a las diversas etapas de este proceso, y *solo escriben* e inmediatamente entregan el escrito en manos de su destinatario: un escritor de este tipo no considera ni tiene en cuenta el “antes” y el “después”, momentos tan importantes como el “durante” de la escritura.

De esta manera, a continuación explicaremos tres de las etapas más importantes a la hora de escribir textos:

❖ **ANTES - Planificar:** esta etapa se vincula con la *guía para explorar el problema retórico* que presentamos en el apartado anterior; ese listado de interrogantes –con todas las variantes que se nos pudieran ocurrir– resulta un buen inicio para planificar y llegar más preparados a la segunda etapa. En este sentido, es muy importante que antes de *sentarnos a escribir*, planifiquemos y reflexionemos acerca del *qué, cómo, para qué y por qué* escribiremos, así como también considerar las características del contexto y de nuestros posibles destinatarios.

Conviene, en esta etapa, utilizar distintas técnicas y dinámicas para elaborar nuestro plan de trabajo para la escritura, como la toma de apuntes y notas o el torbellino de ideas; además, sería beneficioso construir un esquema de contenido con los distintos apartados, títulos o simplemente párrafos que contendrá nuestro escrito y, hacia adentro de cada uno de ellos, los contenidos, conceptos o ideas sobre los cuales escribiremos.

❖ **DURANTE - Redactar:** la segunda etapa es la de la escritura propiamente dicha, en la cual nos ponemos a entretrejer palabras, frases, oraciones y nos ocupamos de disponer nuestras ideas en el papel o en la pantalla.

No tenemos que olvidar que la etapa anterior, la de la *planificación*, nos ayudará a que la redacción fluya puesto que ya tenemos un conjunto de ideas y pensamientos anotados a los que ahora solo falta ampliarlos, desplegarlos, desarrollarlos y quizá también reordenarlos.



❖ **DESPUÉS - Revisar:** esta etapa es a la que generalmente se presta menos atención, ya que *el texto está escrito y por lo tanto, para qué perder el tiempo releyéndolo; el proceso terminó cuando se pone el “punto final”... Pero... ¡Paso a paso!* Esta idea es propia de los *escritores aprendices* que no han reparado aún en las distintas etapas de la escritura, en su carácter de proceso espiralado y en la complejidad, esfuerzo y tiempo que conlleva la práctica de escribir un buen texto de cualquier tipo.

En la etapa de la revisión nos ocupamos de corregir, mejorar y reformular distintos aspectos de la escritura vinculados con la estructura, la progresión temática, el estilo, las distintas propiedades textuales; en este sentido, la revisión no implica solamente corregir errores ortográficos, sino también revisar si hemos cumplido con los objetivos que nos propusimos en la planificación del escrito, si los paratextos son los adecuados, si la presentación es aceptable, etc.

Es necesario decir que esta etapa puede repetirse CUANTAS VECES SEA NECESARIO en el proceso de escritura de un texto y que el escritor debería ser consciente de ello para obtener buenos resultados.

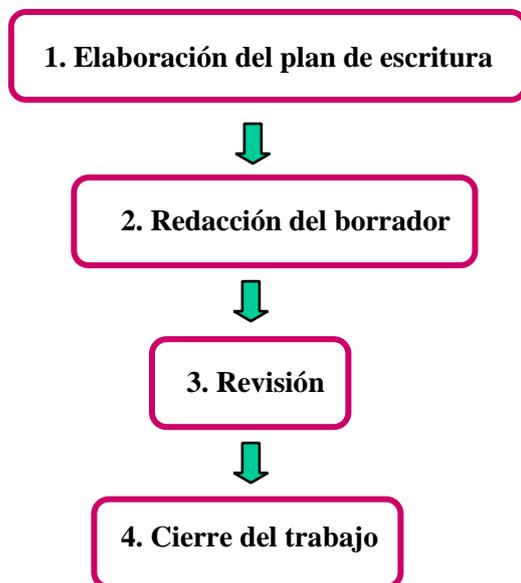
### **Modelos del proceso de producción textual**

Las tres etapas presentadas han sido el punto de partida para que muchos autores propusieran modelos del proceso de producción de un texto, es decir, modelos acerca de cómo funciona la práctica –la “máquina”– de la escritura según seamos escritores *expertos* o *aprendices* (cfr. Cassany, 1987).

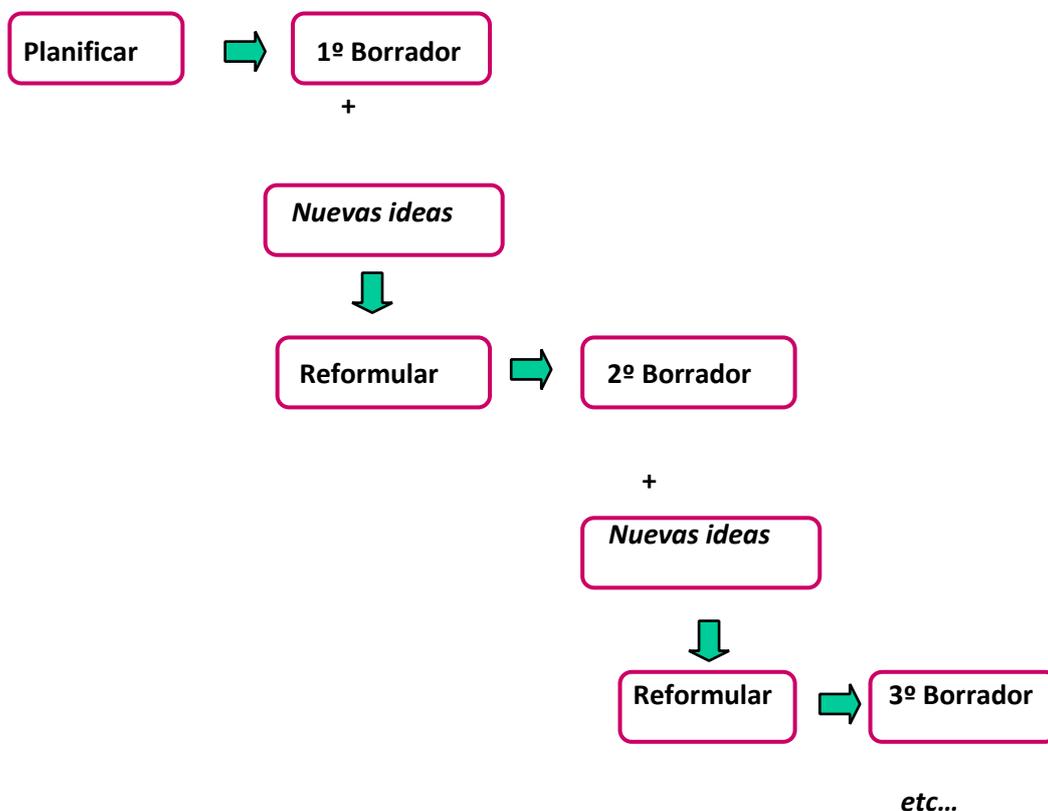
De este modo, presentaremos dos de los modelos más conocidos, el *Lineal* y el *Recursivo* (cfr. Carvallo, 1994), no sin antes explicitar que estos modelos no son *moldes* estáticos que pueden repetirse de la misma manera en cada escritor o persona, sino mejor representaciones generales acerca del proceso de escribir un texto que pueden asumir características y rasgos distintos según las competencias, trayectorias, experiencias de quienes realmente *escriben*.

En el **Modelo Lineal**, como su nombre lo indica, las etapas se conforman por una serie de actividades que se suceden y cumplen sin desvíos ni *vuelatas hacia atrás* en el proceso, es decir, que las posibilidades para reformular y replantear el escrito son muy acotadas.

En el siguiente esquema se pueden observar las distintas etapas del proceso de producción de un texto según este modelo:



En cambio, en el **Modelo Recursivo**, las posibilidades para reformular, reescribir y mejorar el escrito son mayores:



A diferencia del *Modelo Lineal*, el *Recursivo* nos permite revisar el texto cuantas veces sea necesario produciendo distintos borradores y agregando nuevas ideas que se suman y amplían a las primeras. ¿Qué implica

la palabra “recursivo”? Justamente cambiar el *curso* –el recorrido, el plan–, volver a él una y otra vez, hasta lograr el texto que deseamos y que nos propusimos.

Este último modelo, que además es el que sugerimos tener en cuenta a la hora de escribir, le da mucha importancia a los *borradores*, a esa suerte de *apuntes* que si bien pueden estar llenos de errores, de tachones y remiendos, son muy importantes porque dan cuenta del proceso –y por lo tanto del esfuerzo y la dedicación– de nuestra escritura. Los borradores son la *antesala* del producto terminado, son pre-textos que contienen el germen, el punto de partida de una escritura exitosa y placentera.

## **2. ESCRIBAMOS “CON PROPIEDAD”... EL USO DE LAS PROPIEDADES TEXTUALES**

Luego de recorrer las distintas etapas del proceso de escritura, profundizaremos un poco más acerca de esta práctica a partir del estudio de algunas reglas y normas a las que tenemos que prestar mucha atención en el momento de planificar, redactar y revisar nuestros textos.

Las propiedades textuales son un conjunto de condiciones y requisitos que un texto debe cumplir para que sea legible, aceptable y comprensible para sus posibles destinatarios –sean estos lectores u oyentes. Estas propiedades se relacionan con las competencias y habilidades que un escritor necesita desarrollar para que sus textos sean exitosos y den buenos resultados.

Como ya hemos dicho, la escritura es un proceso cíclico, espiralado, recursivo, lo cual implica que *volveremos una y otra vez sobre nuestros textos –sobre nuestros pasos–* para releerlos, revisarlos, mejorarlos, renovarlos y optimizarlos. Un buen manejo de estas propiedades o la identificación oportuna de dificultades vinculadas con ellas, permite poner en marcha mecanismos y herramientas que nos ayudarán con los procesos para la redacción de textos.

Daniel Cassany afirma que cuando hablamos o escribimos, escuchamos o leemos, construimos textos y esto no solo implica dominar conocimientos relacionados con la fonética, la ortografía, la morfología, la sintaxis y el léxico, sino también aquellos conocimientos relacionados con el contexto en el cual los textos se producen así como aquellos relacionados con su *aceptabilidad*.

Así, este autor nos habla de cuatro tipos de reglas o propiedades que permiten la elaboración y la construcción de los textos:

<b>COHERENCIA</b>	Se relaciona con el plano semántico de la lengua, es decir, el de los sentidos y las interpretaciones. De esta manera, para cada situación de comunicación existe información pertinente, es decir, relevante que se distingue de la información irrelevante (innecesaria, superflua, redundante, etc.).
<b>COHESIÓN</b>	Permite que las palabras y oraciones de un texto formen parte de una red de relaciones a partir de mecanismos de cohesión como las repeticiones, anáforas, catáforas, relaciones semánticas, enlaces, conectores. De esta manera, la cohesión favorece la comprensión del significado global del texto.
<b>ADECUACIÓN</b>	Determina la variedad del lenguaje acorde con el contexto para el cual se escribe. Se vincula con la habilidad del escritor para adecuar sus textos al contexto en el cual circulen.
<b>CORRECCIÓN LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL</b>	Implica conocimientos de fonética (relación entre sonidos y grafía), ortografía, morfología (formas de las palabras, por ejemplo la concordancia entre el género y el número), sintaxis (combinaciones aceptables de palabras y dispuestas en oraciones correctas) y el léxico (uso de las palabras y del vocabulario).

### Los conectores textuales

Un recurso importante a la hora de aplicar las propiedades es tener un buen manejo de los conectores y marcadores textuales, es decir de los elementos que sirven de enlace y articulación entre palabras, frases y párrafos:

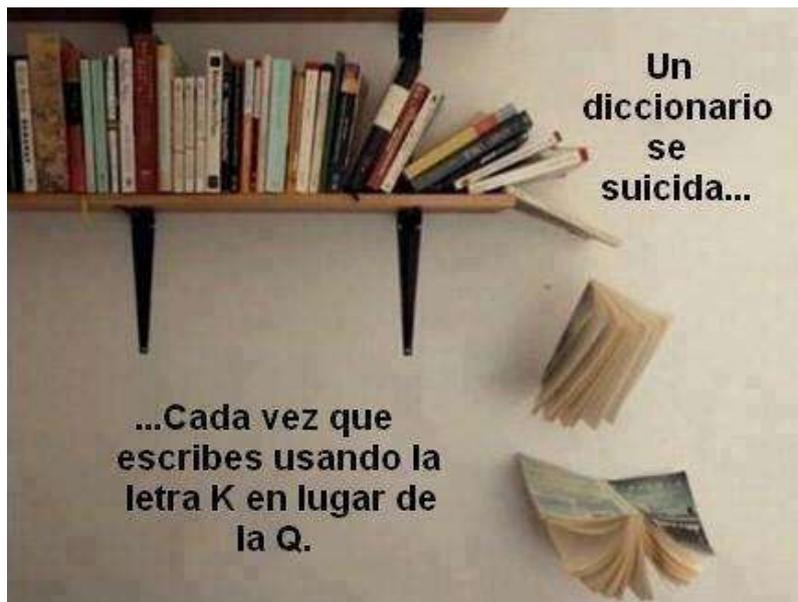
<b>CONECTORES y MARCADORES TEXTUALES</b>	
Adición / Ampliación	Y, además, encima, de igual forma, por añadidura, también, sumado a esto, asimismo, además de esto, al mismo tiempo, paralelamente, de la misma manera, más aún, incluso, es más, análogamente, igualmente, de igual modo.
Corrección	Bueno, o sea, mejor dicho, rectificando.
Cierre discursivo / Conclusión	En fin, por fin, por último, en resumen, en síntesis, para concluir, para terminar, sintéticamente, en forma sumaria, en definitiva, para concretar, en suma, al fin y al cabo, a fin de cuentas.
Digresión	Por cierto, a propósito, por otra parte.
Ejemplificación e inclusión	Por ejemplo, pongo por caso, como, tal como, verbigracia, tal es el caso de, para ejemplificar, en otras palabras, es como, es decir, en particular, dicho

	de otra manera, valga como ejemplo, concretamente, sin ir más lejos, lo que quiere decir.
Énfasis	Pues sí que, claro que, sobre todo, lo que es más importante, es preciso señalar, repetimos, subrayamos, conviene poner énfasis, cabe destacar, cabe resaltar, en otras palabras, máxime.
Explicación o matización	Es decir, esto es, a saber.
Restricción	Si acaso, hasta cierto punto,
Condición	Si... entonces..., si (tal cosa) tal (otra), siempre que, siempre y cuando, a condición de que, en caso de que...
Manera o modo	Como, de modo similar, del mismo modo, de igual manera, de diferente modo, de esta manera, similarmente, inversamente.
Consecutivos	Porque, entonces, por esta razón, consecuentemente, en consecuencia, puesto que, debido a, por ello, por esta causa, por lo antedicho, de lo antedicho se desprende que, lo que antecede permite deducir, de ahí que, por lo tanto, así, en efecto, pues, por eso, por lo cual, por ende, en tal caso, en ese caso, de hecho, pues bien.
Finalidad	Para, en orden a, con el propósito de, con el fin de, con el objeto de, a fin de, a estos efectos, en procura de, para eso.
Adversativos	No obstante, sin embargo, en oposición a, aunque, aun cuando, contrariamente a, pero, si bien, en contraste con, empero, a pesar de, pese a, en cambio, inversamente, al contrario, aun así, de todos modos, después de todo, en cualquier caso, en todo caso, sea como fuere, pero.
Temporales	Antes, después, mientras, anteriormente, más tarde, actualmente, previamente, posteriormente, un momento después, mucho tiempo antes, hasta que, cuando, finalmente, después, ya, en el momento en que, a partir de.
Espaciales	Aquí, allá, acá, en ese lugar, donde, allí, al lado, debajo, arriba, a la izquierda, en el medio, en el fondo...

Además de los conectores textuales, también es necesario un correcto uso de los signos de puntuación para que un texto reúna las condiciones planteadas en las propiedades que explicamos:

SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y OTROS	
Signos	Función
Punto	Pausa mayor. Si se cambia de tema: punto aparte. Si continúa el tema: punto seguido.
La coma	Pausa breve. Separa: elementos de una enumeración, frases explicativas. Indica la omisión del verbo, etc.
El punto y coma	Pausa intermedia. Separa oraciones largas unidas por conjunciones u oraciones yuxtapuestas.
Los dos puntos	Se usan para desarrollar el contenido de una oración, para indicar una cita textual, para el encabezamiento de las cartas, etc.
Los puntos suspensivos	Señalan expresiones inconclusas u omitidas voluntariamente.
Los paréntesis	Encierran datos complementarios o introducen aclaraciones sin conexión sintáctica con el texto en el cual aparecen.
Los corchetes	Indican lo que falta en un texto o lo que se conjetura que debería decir el texto.
Las comillas	Encierran citas textuales y palabras o expresiones que quieren destacarse dentro de un texto.

Y ahora, para poner un poco de humor a este tema, leamos y disfrutemos con algunos *memes* que circulan por la red y se relacionan con las distintas propiedades de los textos que estamos trabajando:



## LA RIQUEZA DE LA COMA

- Una coma puede ser una pausa.  
No, espere.  
No espere.
- Puede hacer desaparecer tu dinero.  
23,4  
2,34
- Puede crear héroes.  
Eso solo, él lo resuelve.  
Eso, solo él lo resuelve.
- Puede ser la solución.  
Vamos a perder, poco se resolvió.  
Vamos a perder poco, se resolvió.
- Cambia una opinión.  
No, queremos saber.  
No, queremos saber.
- La coma puede condenar o salvar.  
¡No, tenga clemencial!  
¡No, tenga clemencial!



Una coma hace la diferencia entre dos puntos de vista

**NO  
ERES  
TÚ, ES TU  
ORTOGRAFÍA**



Te deberías disfrazar  
de tu ortografía,  
asustarías a todo el  
mundo.

DocSarcasmo  
esomeecards  
esomeecards

someecards  
user card



## Procedimientos y recursos para una buena redacción

Para continuar profundizando en el uso adecuado y correcto de estas propiedades textuales, vamos a explicar algunos procedimientos y recursos importantes que tendríamos que tener en cuenta a la hora de escribir:

**REPETICIONES:** reiterar elementos del texto –a veces con pequeñas variaciones–, colabora con su cohesión, por ejemplo:

*Hay una pregunta muy frecuente entre **escritores**: ¿qué estás **leyendo**? Primero, porque es raro que un **escritor** le pregunte a otro qué está escribiendo, y segundo, porque se supone que el **escritor**, por una necesidad propia del oficio, debe estar siempre **leyendo** algún libro que merece ser recomendado. (García Márquez 1983: “¿Qué libro estás leyendo?”)*

**SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS:** como sabemos, los primeros son palabras que poseen significados similares o iguales entre sí, y los segundos, son palabras que poseen significados opuestos entre sí, por ejemplo:

*Las prácticas más comunes en **Internet** son el envío de **emails** o **correos electrónicos**, la participación en foros y la navegación por páginas de la **World Wide Web**.*

*La cita textual es la incorporación de un texto **ajeno** -que no se modifica ni se altera- al texto **propio**.*

**HIPERÓNIMOS E HIPÓNIMOS:** los hiperónimos son palabras cuyo significado contiene también el de otras palabras llamadas hipónimos, por ejemplo:

***Barrios** como **Copacabana** o **Ipanema** tiene al turismo como principal fuente de ingreso. Es habitual escuchar en sus calles distintos **idiomas** como el **inglés**, **español** y **alemán**.*

**METÁFORAS:** este recurso sirve para identificar dos términos entre los cuales existe alguna clase de semejanza, uno de los términos es literal y el otro se usa en sentido figurado; en el ejemplo que presentamos, se habla de que los niños pueden adquirir el hábito de la lectura “por contagio” –sentido figurado– que implicaría adquirirlo *copiando* a personas lectoras como los padres:

*Se ha dicho mucho -y se ha dicho bien- que el hábito de la lectura se adquiere muy joven o no se adquiere nunca. También se dice, quién sabe con cuánta razón, que es necesario inculcárselo a los niños. Parece más probable que se adquiera por **contagio**: en general, los hijos de buenos lectores suelen serlo también. (García Márquez, ob. cit.).*

**VALORATIVOS:** palabras o expresiones que dan cuenta de las opiniones, puntos de vista, perspectivas, subjetividades y maneras de pensar del hablante o escritor, por ejemplo:

*Es una obra de consulta sin demasiados tecnicismos para quien tenga interés en resolver una duda concreta de manera rápida y eficaz, y también para quienes trabajan cotidianamente con la lengua de manera profesional, porque obtienen aquí no solo respuestas confiables sino también explicaciones accesibles y apropiadamente argumentadas.*

*(Ramírez Gelbes, 2006: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Diccionario Panhispánico de dudas).*

**ANÁFORAS Y CATÁFORAS:** son las relaciones que se mantienen entre un elemento del texto (pronombres, adverbios, etc.) y otro formulado anteriormente, en el caso de las anáforas y, posteriormente, en el caso de las catáforas; en el caso de estas últimas, el elemento catafórico anticipa una información que vendrá después en el texto. Ambos procedimientos evitan las repeticiones innecesarias y colaboran en la cohesión textual. Por ejemplo:

***El Neobarroco** es un movimiento artístico y literario en el cual se enmarca la narrativa americana contemporánea, debido a las relaciones ineludibles con el movimiento Barroco surgido en Europa, especialmente en España*

*"... cuando uno tiene la suerte de acceder a ella: **la lectura** siempre produce sentido..." (Petit, 2009: 32).*

*"Esto es precisamente lo que la lectura, y sobre todo la lectura literaria, ofrece en abundancia: **espacios, paisajes, pasajes**" (Ob. cit.: 133).*

**ELIPSIS:** permite la supresión de un elemento, que se halla sobreentendido pues se lo ha mencionado anteriormente; en el ejemplo que presentamos la elipsis está dada por la supresión en la segunda oración de "labor periodística" y "producción poética":

*La labor periodística de Juan Gelman no interfiere en su producción poética. Según sus propias palabras, son dos lenguajes diferentes íntimamente enraizados en diferentes misterios de la vida.*

**DEÍCTICOS:** la palabra "deixis" (del griego, "mostrar", "señalar") designa la propiedad que tienen algunos elementos de la lengua (pronombres, adverbios) de remitir al espacio, tiempo y personas en un acto concreto de comunicación, por ejemplo:

***Cuando** pasó la lluvia, los que por allí pasaban y que habían estado esperando debajo de techos y galerías, volvieron a caminar felices.*

### 3. CÓMO TEJER UN TEXTO

Luego de recorrer las distintas etapas del proceso de escritura junto a las herramientas y procedimientos fundamentales para *ponerla en marcha*, quisiéramos adentrarnos en el concepto de *texto*, puesto que en el

transcurso de la Carrera que elegimos, frecuentemente nos encontraremos ESCRIBIENDO una diversidad interesante de TEXTOS instalados en la esfera académica.

Una definición de TEXTO bastante común dice que es un conjunto de oraciones con sentido completo; esta definición si bien es sencilla, se relaciona con dos de las características más importantes de todo texto: en principio, un texto es una unidad que posee significado y que es relativamente autónoma, es decir que puede ser comprendida fuera de su contexto. Recordemos que el CONTEXTO corresponde a la situación de comunicación, la cual incluye el marco espacio-temporal (la hora, el momento del día, el espacio geográfico e institucional), el tipo de relación entre los hablantes, las competencias de cada uno y las intenciones que tienen al comunicarse.

A la definición de texto que venimos construyendo, agregaremos la idea de que también es una *unidad mínima de comunicación* cuyas raíces etimológicas provenientes del latín lo emparentan con un “tejido”: “textus” se corresponde con una serie de prácticas como *tejer-trenzar-enlazar* por lo que al producir textos nos encontramos cual Penélope<sup>46</sup> tejiendo y destejiendo oraciones, frases, palabras, letras, ideas...

Un texto puede ser oral o escrito según el canal por el cual circule, pero también podríamos hablar de textos *tejidos* con otros códigos como los audiovisuales, musicales, simbólicos, etc. De esta manera, para muchos autores, un texto es todo aquello que puede ser *leído e interpretado* en una cultura o, en otras palabras, aquellos elementos a los que los integrantes de una cultura les otorgamos uno o varios significados, como por ejemplo:

- ✓ Una película o un documental,
- ✓ Una fotografía familiar,
- ✓ Una canción patria o la letra de una canción de rock,
- ✓ Un monumento de un prócer en una plaza,
- ✓ Una construcción considerada patrimonio histórico,
- ✓ Un cuadro realista (por ejemplo, el de algún paisaje misionero) o uno abstracto,
- ✓ Una enciclopedia, etc...

### **¡A clasificar se ha dicho! Los tipos de textos**

Los distintos tipos de textos plantean un conjunto de posibilidades a la hora de *entretejerlos*. Algunos autores hablan de diferentes *tramas textuales*, caracterización que continúa con la metáfora del tejido pero también, con la etimología del latín “textus” que explicamos anteriormente.

De esta manera, en el siguiente cuadro comparativo encontraremos seis tipos de textos distintos junto a sus características más importantes:

---

<sup>46</sup> Famosa personaje de la *Odisea*, una importante obra del poeta griego Homero. Penélope espera por veinte años a Odiseo, su esposo, quien se ha ido a la Guerra de Troya. En ese lapso de tiempo, teje un sudario de día y lo desteje por la noche -ya que si lo termina debe elegir nuevo acompañante entre sus muchos pretendientes. Además del poema, hay hermosas películas que narran esta apasionante historia...

Texto	Características	¿Dónde lo encontramos?	Ejemplo
<b>NARRATIVO</b>	Cuenta hechos y acciones reales o imaginarios, realizados por personajes en un tiempo y espacio-lugar determinados.	Cuento, novela, biografía, anécdota, chiste, leyenda, noticia, etc.	<p><i>“Hace cinco años, cuando el Gobernador decidió expulsar a Larsen (o Juntacadáveres) de la provincia, en broma e improvisando, su retorno, la prolongación del reinado de cien días, página discutida y apasionante –aunque ya casi olvidada- de nuestra historia ciudadana. Pocos lo oyeron y es seguro que el mismo Larsen, enfermo entonces por la derrota, escoltado por la policía, olvidó en seguida la frase, renunció a toda esperanza que se vinculara con su regreso a nosotros.</i></p> <p><i>De todos modos, cinco años después de la clausura de aquella anécdota, Larsen bajó una mañana en la parada de los “omnibuses” que llegan a Colón, puso un momento la valija en el suelo para estirar hacia los nudillos los puños de seda de la camisa, y empezó a entrar en Santa María, poco después de terminar la lluvia, lento y balanceándose, tal vez más gordo, más bajo, confundible y domado en apariencia”.</i> (Onetti, 2005, El astillero)</p>
<b>DESCRIPTIVO</b>	Presenta características y rasgos distintivos de objetos, personas, lugares, procesos, etc.	Nota de enciclopedia, retrato, catálogo, etc.	<p><i>Son pequeñas, negras, brillantes y marchan velozmente en ríos más o menos anchos. Son esencialmente carnívoras. Avanzan devorando todo lo que encuentran a su paso.</i></p> <p><i>(Quiroga, 1917, “La miel silvestre”).</i></p>
<b>EXPOSITIVO-EXPLICATIVO</b>	Presenta y desarrolla, de manera clara y ordenada, un tema o un concepto.	Artículo de divulgación científica, informe, monografía, nota de enciclopedia, etc.	<p><i>El término “leer” se origina del latín legere, que significa “recoger”.</i></p> <p><i>Metafóricamente, la operación de lectura está asociada así a la acción de espigar en la superficie de un campo. Esta concepción de la lectura valoriza su resultado: el lector reunió, recogió, agrupó... ¿Qué cosa? Materiales que lo distraerán o lo harán más sabio, más erudito, porque la lectura también es un medio de asimilar el saber de otro.</i></p> <p><i>(Vanderdorpe, 1999).</i></p>
<b>ARGUMENTATIVO</b>	Despliega de manera ordenada y estratégica una serie de razones o argumentos para defender una opinión o una idea.	Editorial, carta de lectores, artículo de opinión, publicidad, propaganda, ensayo, crítica de	<p><i>¿El libro desaparecerá a causa de la aparición de Internet? (...) Para leer es necesario un soporte. Este soporte no puede ser únicamente el ordenador. ¡Pasémonos dos horas leyendo una novela en el ordenador y nuestros ojos se convertirán en dos pelotas de tenis! (...) Además, el ordenador depende de la electricidad y no te permite leer en la</i></p>

		espectáculos, etc.	<i>bañera, ni tumbado de costado en la cama. El libro es, a fin de cuentas, un instrumento más flexible. (...) El libro es como la cuchara, el martillo, la rueda, las tijeras. Una vez que se han inventado, no se puede hacer nada mejor. No se puede hacer una cuchara que sea mejor que la cuchara. (...) El libro ha superado sus pruebas y no se ve cómo podríamos hacer nada mejor para desempeñar esa misma función. Quizá evolucionen sus componentes, quizá sus páginas dejen de ser de papel. Pero seguirá siendo lo que es. (Eco, 2010).</i>
<b>INSTRUCTIVO</b>	Proporciona pasos y procedimientos que deben cumplirse para lograr un objetivo o realizar una actividad determinada.	Receta de cocina, manual de uso, normas de seguridad, reglas de juego, reglamento, leyes, etc.	<i>Procesá las galletitas de chocolate junto con la manteca fundida, el oporto y el azúcar impalpable. Forrá un molde de 24 cm de diámetro y horneá a 180°C por 8 minutos. Reservá.</i>
<b>CONVERSACIONAL</b>	Desarrolla temas e ideas a partir del diálogo entre dos o más interlocutores.	Entrevista, obra teatral, debate, conferencia, etc.	<i>- Güena –articuló trabajosamente. - Adéntrese dos Cardoso – dijo la vieja- Asiguro que se viene pa este lado, pamateá un poquito... - Me mandó el patrón –dijo con la mirada baja. - Ta güeno, mi hijo. Sentate en la silla que etá por tu lado, que yo te cebo. (Areu Crespo, 1986, Bajada Vieja).</i>

### El texto EXPOSITIVO-EXPLICATIVO y el texto ARGUMENTATIVO

Teniendo en cuenta que en las distintas cátedras de nuestra Carrera pondremos en práctica distintos géneros académicos (trabajos prácticos, informes, monografías, reseñas, etc.) que requerirán fundamentalmente de un buen manejo de los textos expositivos-explicativos y argumentativos, profundizaremos sus características a partir del siguiente cuadro de síntesis (Cfr. Arnoux y otros, 2002):

<b>TEXTOS</b>	<b>EXPOSITIVOS-EXPLICATIVOS</b> Saber construido en otro lado y ya legitimado socialmente O saber en forma de juicio de observación. - Tiende a borrar las huellas del sujeto	<b>Secuencia:</b> - Presentación/marco. - Planteo del problema. - Respuesta al problema. - Evaluación conclusiva.	<b>INFORMAR</b> <b>POLO EXPOSITIVO-</b>
		<b>Recursos:</b> - Uso de cita directa o indirecta pero con clara remisión a fuentes: fronteras nítidas. - Preguntas (para enunciar el problema). - Ejemplos: concretos, aportan datos empíricos.	

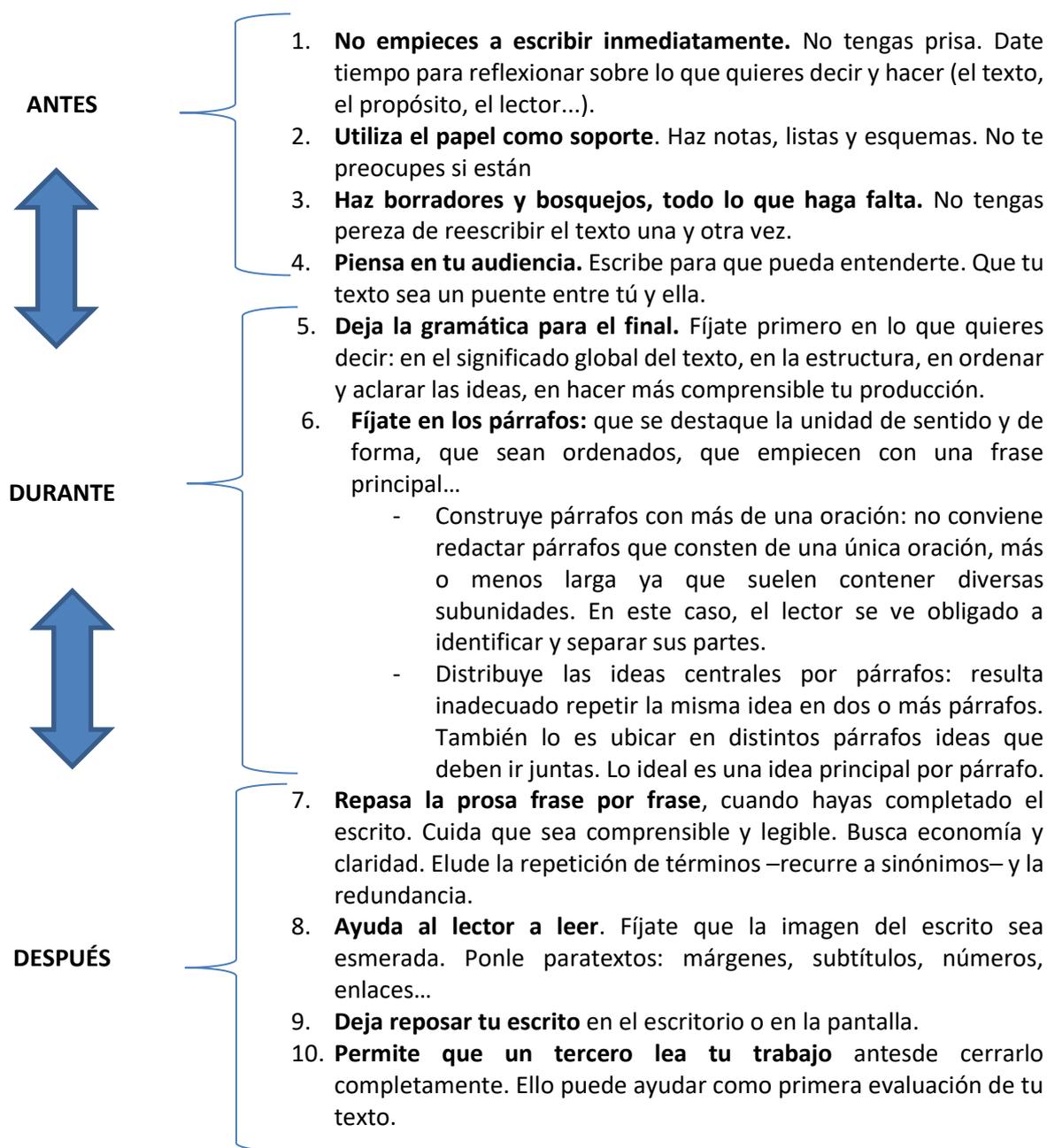
	<p>enunciador: efecto de objetividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definiciones: explicaciones del significado de un término.</li> <li>- Analogías y comparaciones: utilización de objetos, fenómenos o conceptos más conocidos por el interlocutor por otros menos conocidos.</li> <li>- Conectores de causa: porque, puesto que, ya que, y como, etc...</li> </ul>	
<p>DISCURSOS RAZONADOS: pueden tender al <b>POLO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO</b> o hacia el <b>ARGUMENTATIVO</b>.</p>			
	<p><b>ARGUMENTATIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tienden a la construcción de nuevos conceptos.</li> <li>- El sujeto manifiesta y confronta su opinión con la de otros.</li> <li>- Manifiesto de posición ideológica y afectiva.</li> </ul>	<p><b>Secuencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hipótesis.</li> <li>- Argumentos.</li> <li>- Contraargumentos.</li> <li>- Refutación de contraargumentos.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensión dialógica: uso de citas y otras voces pero <i>fragmentadas</i>, comentadas e interpretadas por el enunciador.</li> <li>- Preguntas.</li> <li>- Ironías.</li> <li>- Se compromete al lector/destinatario.</li> </ul>	<p><b>PERSUADIR</b> <b>POLO ARGUMENTATIVO</b></p>

**Bibliografía:**

- Arnoux, Elvira y otros. (2002): "La identificación de secuencias textuales. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación". En *La lectura y la escritura en la Universidad*. Bs. As., EUDEBA.
- Andruskevicz, Carla e Insaurralde, Silvia. (2017). "Las propiedades textuales: coherencia, cohesión, adecuación y corrección lingüístico-gramatical". En *Procesos y prácticas para la lectoescritura académica*. Libro de Cátedra Procesos Discursivos. Prof. y Lic. En Letras, FHyCS – UNaM. Posadas. (En prensa).
- Andruskevicz, Carla. (2013). "Escribir: Una aventura que da trabajo". En *Lengua II: Un mundo de textos: Itinerarios de lectura y escritura* (en co-autoría con María del Carmen Santos). Sistema Provincial de Teleducación a Distancia – SiPTeD.
- Cassany, Daniel. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama, Barcelona.
- Pampillo, Gloria. *Cohesión y Coherencia*. Bs. As., Secretaría de Publicaciones Científicas y Materiales de Estudio, Fac. de Cs. Ss. (UBA), s/d.

## 10 CONSEJOS PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA

Romina Tor



### Consejos adaptados de la siguiente bibliografía:

Cassany, Daniel. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Instituto Cervantes. (2006). *Saber escribir*. Buenos Aires: Aguilar.

García Negroni, María Marta. (2012). *Algunos consejos útiles para la construcción de oraciones y párrafos*. Centro de Escritura en Universitaria, Universidad de San Andrés (adaptado). Recuperado de:

<http://www.udesa.edu.ar/Unidades-Academicas/departamentos-y-escuelas/Humanidades/Centro-de-Escritura-Universitaria-/Algunas-recomendaciones-para-mejorar-la-escritura/Recomendaciones-especificas>.

Montyn y Mazzuchino. (2017). *Lectura y escritura en la Universidad. Prácticas discursivas*. Córdoba: Comunicarte.

## PALABRAS PROPIAS Y AJENAS:

### CÓMO CONSTRUIR LAS CITAS, LAS REFERENCIAS Y LA BIBLIOGRAFÍA EN NUESTROS TRABAJOS<sup>47</sup>

Carla Andruskevicz, Marcela da Luz, Romina Tor

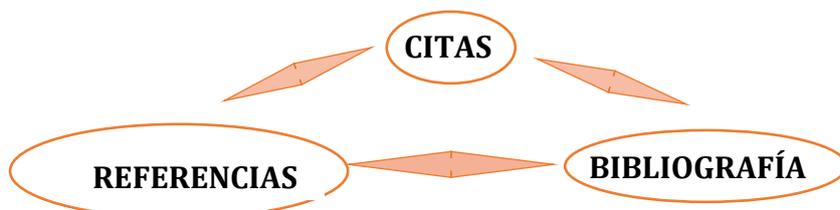
Al producir textos orales o escritos en cualquier contexto es común referirnos a la palabra de los otros: en la vida cotidiana, contar lo que otros nos han contado –en forma de chismes, comentarios, relatos, etc.– es una práctica habitual para los seres humanos. También lo es en la universidad ya que referirnos a través de citas a lo dicho por otros, en este caso, autores y escritores, resulta fundamental al momento de escribir monografías, informes, etc.



A lo largo de la Escuela Secundaria, los alumnos producen textos que van creciendo en complejidad por lo cual requieren, por un lado, la lectura de fuentes de áreas del conocimiento diversas y, por otro, la toma de la palabra ajena a través de las citas. Estas tareas involucran el trabajo con los conceptos de cita y referencia –o asiento bibliográfico– que a su vez serán procedimientos profundamente utilizados por los alumnos a lo largo de los estudios superiores.

En relación con las referencias, cabe señalar que actualmente el acceso a las fuentes no sólo se produce a través de materiales impresos sino también digitalizados y a disposición en el espacio virtual. En este sentido, los formatos para las menciones bibliográficas han sufrido modificaciones que tienen que ver con estas nuevas características.

A continuación, distinguiremos tres procedimientos y herramientas importantes a la hora de poner límites entre la palabra propia y la ajena:



<sup>47</sup> Texto publicado en *Entremedio lectura-escritura*. (2018). Proyecto de Extensión Leer y escribir en el pasaje escuela-universidad (PROFAE). Posadas. FHyCS-UNaM.

## A) ¿Qué es una CITA?<sup>48</sup>

Una cita es un fragmento breve de algún texto, que contiene alguna idea que consideramos relevante para nuestro trabajo y por lo cual deseamos incluirla en él.

Existen dos tipos de citas que nos permiten integrar la palabra ajena en la propia:

<b>CITAS</b>	
<b>DIRECTA o TEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copia textual del fragmento; reproducción fiel de las palabras del autor.</li> <li>- Va entrecomilladas y con el nº de página del cual han sido extraídas.</li> <li>- Para indicar que se ha suprimido palabras del autor se usa: (...)</li> <li>- Para hacer aclaraciones personales “dentro” de la cita se usa: [...]</li> </ul> <p>Ejemplo:                      “La comunicación no existe ni puede surgir en soledad (...). Quien quiera ser Hombre debe crecer, aprender y transformar el mundo en base a los elementos que le comunica la sociedad [y la cultura] en que nace” (Camblong, 1980, 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si la cita posee <u>MENOS DE 40 PALABRAS</u>, puede continuar integrada a nuestra palabra, pero debe distinguírsela claramente con comillas.</li> </ul> <p>Ejemplo:                      La comunicación es una práctica cotidiana que nos permite a los seres humanos vivir en sociedad y formar parte de una cultura, a través del uso de uno o varios lenguajes. Las palabras comunicar y comunicación “... aparecen en la lengua francesa en la segunda mitad del siglo XIV. El sentido básico, “participar en”, está (...) muy próximo al latín “communicare” (participar en común, poner en relación)” (Winkin, 1981, 12).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si posee <u>MÁS DE 40 PALABRAS</u>, se utiliza interlineado sencillo, tipografía más pequeña (un punto) y márgenes más grandes (2 cm. aprox.) para distinguirla claramente de nuestra palabra.</li> </ul> <p>Ejemplo:                      Hablaremos de competencias comunicativas, es decir aquellas que nos permiten a los hablantes de una comunidad, emitir e interpretar mensajes de manera adecuada a las distintas situaciones de nuestra existencia. Estas competencias abarcan múltiples tipos de conocimientos, como por ejemplo el que poseemos acerca de nuestro propio lenguaje:</p> <p style="padding-left: 40px;">“No solo “conocemos” nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas del lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente. Todo eso se</p>

<sup>48</sup> Las recomendaciones y modelos aquí presentados se basan en las reconocidas normas APA (American Psychological Association) pero a la vez se introducen algunas modificaciones que se consideran importantes (como por ej. el nombre del autor, el año de 1° edición, etc.). Es importante que el estudiante sepa que existen diversas formas para citar bibliografía y que deberá adecuarse a lo que se le pida en cada cátedra, institución, etc.

	<p>puede expresar como una forma de conocimiento: sabemos cómo comportarnos lingüísticamente”. (Halliday, 1982, 23)</p>
<p><b>INDIRECTA</b> o <b>PARÁFRASIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son paráfrasis, reformulaciones e interpretaciones del autor/texto citado.</li> <li>- Implica decir “lo mismo” pero de otra forma, utilizando “palabras propias” o un estilo personal.</li> <li>- Para indicar que la idea fue tomada de un texto ajeno debemos utilizar distintos verbos del “decir” que remitan a la palabra del otro: dice, enuncia, expone, manifiesta, explica, argumenta, asegura, describe, sostiene, considera, opina, interroga, expresa, informa, comunica, señala, advierte, indica, remite, refiere, reitera, etc.</li> </ul> <p>Ejemplos: El autor afirma que a través de la lengua, un niño traduce las experiencias vividas en el mundo, ya que funciona como un medio de aprendizaje (Halliday, 2005, 35).</p> <p>Podemos señalar que en una sociedad humana todo comunica y de alguna manera es imposible no comunicar (Díaz Bordenave, 1985, 43): los gestos, el tono de voz, la ropa que usamos y los peinados que nos hacemos, hasta el silencio comunica y puede tener distintos significados -rechazo, desinterés, atención pero también desatención, etc.</p>

Ambos tipos de citas, la directa y la indirecta, se indican con la **CITA AMERICANA** que nos reenvía a la bibliografía del trabajo –la cual siempre deberá aparecer al final– y se constituye por la aclaración entre paréntesis de:

**(Apellido del autor, año, página)**

- ✓ Cuando se selecciona una cita que está “adentro” del texto que estamos leyendo, es decir que las palabras del autor al cual queremos citar aparecen en la publicación de otro autor, se indica de este modo:

(Apellido –del autor citado– en Apellido –del autor del texto en el que aparece la cita–, año, pág.)

- ✓ En el caso de tener que reiterar la cita americana en la misma página del trabajo, se usa el “ídem” (“igual”) o el “ob. cit.” (“obra citada”) de este modo:

(Ídem, pág.)  
(ob. cit., pág.)

## B) ¿Qué entendemos por REFERENCIA?

Una referencia es un conjunto de datos organizados que permiten la identificación del texto que estamos citando. Las referencias se ubican en la bibliografía de un trabajo y amplían la información proporcionada por la cita americana que acompaña a cada cita textual o paráfrasis.

A continuación se encuentran los modelos para construir las diversas referencias:

**LIBRO:**

Apellido, Nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Lugar: Editorial.

**Ejemplo:**

Wilde, Oscar. (2001). *El ruiseñor y la rosa y otros cuentos*. Buenos Aires: Univ. Planeta.

**LIBRO ELECTRÓNICO:**

Apellido, Nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Recuperado de: (URL). Consultado el: (fecha).

**Ejemplo:**

Saint-Exupéry, Antoine de. (2019). *El Principito*. Recuperado de:

<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/ElPrincipito.pdf>

Consultado el 08/04/19.

**CAPÍTULO DE LIBRO:**

Apellido, Nombre del autor. (Año). "Capítulo". En *Título del libro*. Lugar: Editorial. Págs. (n° a n°).

**Ejemplo**

Devetach, Laura. (2012). "La construcción del camino lector". En *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte. Págs. 17 a 48.

\* Si es on-line agregar: Recuperado de: (URL). Consultado el: (fecha).

**ARTÍCULO DE REVISTA:**

Apellido, Nombre del autor. (Año). "Título del artículo" en *Título de la revista*. Volumen, Número. Lugar: Editorial. Págs. (n° a n°).

**Ejemplo:**

Parada, Alejandro. (2006). "La historia de la lectura como laberinto y desmesura" en *Rev. Páginas de Guarda*. Nº 1. Buenos Aires: FFyL – UBA. Págs. 89 a 100.

\* Si es on-line agregar: Disponible en: (URL). Consultado el: (fecha).

**ARTÍCULO DE DIARIO**

Apellido, Nombre del autor. (Día/mes/año de publicación). "Título del artículo" en *Título del diario*. Lugar. Pág/s.(n° a n°).

**Ejemplo:**

Novau, Raúl (30/09/2002). "Escribir es una levadura que depende del calor humano" en *Diario Primera Edición*. Posadas, Misiones. Pág. 22.

\* Si es on-line agregar: Disponible en: (URL). Consultado el: (fecha).

**PÁGINA Y SITIO WEB:**

*Título de la página*. Lugar. Recuperado de: (URL). Consultado el: (fecha).

**Ejemplo:**

*Editorial Universitaria de la UNaM*. Recuperado de: <https://editorial.unam.edu.ar/>. Consultado el: 08/04/19.

**BLOG:**

Apellido, nombre del autor. (Año). "Título del post". Nombre del blog. Recuperado de: (URL).

**Ejemplo:**

Areco, Leonardo. (2011). "Breve reseña biográfica". *Lucas Braulio Areco*. Recuperado de: <http://lucasbraulioareco.blogspot.com.ar>

**VIDEODE YOU TUBE U OTRA WEB:**

Apellido, nombre del autor. (Día/Mes/Año). *Título del video*. Recuperado de: (URL).

**Ejemplo:**

Novau, Raúl. (13/06/13)). *Literatura misionera*. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=8qyKbBAnBZ8](http://www.youtube.com/watch?v=8qyKbBAnBZ8)

**SERIE DE TV o PELÍCULA**

Apellido, nombre del productor. (Productor). (Año). *Nombre de la serie o la película*. Lugar: Productora.

**Ejemplo:**

Vertue, Sue (Productor). (2010). *Sherlock*. Reino Unido: BBC.

**C) ¿A qué llamamos BIBLIOGRAFÍA?**

La bibliografía es el listado de todas las referencias bibliográficas abordadas, es decir, todos los materiales, lecturas, documentos, obras y autores utilizados en los trabajos prácticos o informes, monografías, etc.; se sitúa al final y en hoja aparte, y se organiza ALFABÉTICAMENTE por el apellido de los autores.

Si en el trabajo hemos citado distintas obras de un mismo autor, estas se organizan por el año de publicación, del más viejo al más nuevo.



Para finalizar, recordemos que es muy importante que construyamos correctamente las citas, las referencias y la bibliografía en los trabajos ya que esto permitirá a quien lo lea o evalúe conocer las fuentes que usamos para elaborarlos; además también evitará que tropecemos con prácticas poco convenientes como el *corto y pego* y o el *plagio*.

"Plagio: m. Copia de una obra ajena que se presenta como propia: *el escritor ha sido acusado de plagio por su nueva novela*". Recuperado de: <http://www.wordreference.com/definicion/plagio>

## REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LA PALABRA “AJENA” EN DIÁLOGO CON LA “PROPIA”<sup>49</sup>

Silvia Carvallo<sup>50</sup>

No parece redundante insistir en que para elaborar textos académicos/científicos y técnicos/profesionales podemos y debemos recurrir a lo pensado y escrito o dicho por otros; pero, según las exigencias del ámbito de circulación y recepción, deberemos utilizar las técnicas para citar discursos *ajenos* con mayor o menor rigurosidad.

En este sentido, utilicemos los mecanismos de discurso referido –explicados en páginas anteriores– y aprovechemos al máximo las formas de cita, combinemos unas con otras, intercalemos nuestros propios textos con los ajenos; pero, si los espacios de producción, circulación y recepción de nuestros discursos son formales, seamos siempre cuidadosos en el manejo de las fuentes.

No es aceptable en el discurso académico ni el en campo intelectual en general, que el escritor tome la palabra ajena y se la apropie directamente, sin mencionar las fuentes, es decir ignorando (intencionalmente o no) a los enunciadores responsables de *lo dicho*. En ocasiones y en algunos contextos educativos y culturales, advertimos que la práctica del *corte y pegue* –mayormente facilitada por los medios tecnológicos actuales– son habituales y casi *naturalizadas* por sus usuarios, pero... ¡Cuidado! La copia textual de fragmentos de discurso ajeno en el propio sin la delimitación de las fronteras discursivas o la inserción de su correspondiente cita o referencia es PLAGIO, lo cual incurre en un delito gravísimo, más aún para un escritor académico y perteneciente a determinado campo disciplinar o científico.

Consideramos que el manejo adecuado, coherente y correcto de las técnicas de uso de fuentes y de las técnicas de cita es muy importante para la producción de discursos profesionales. Más aún en el caso de un estudiante de Humanidades y Ciencias Sociales, quien por su condición de futuro *emisor profesional y experto*, no solamente no puede desconocer la normativa específica sino que deberá ser capaz de utilizarla y explicar su sentido legitimador (o sea, ideológico) cuando fuere necesario.

Los profesionales universitarios deberán ser expertos en el manejo de fuentes, en las normas más consensuadas y vigentes en su campo, para su aplicación en los textos escritos con formatos especializados (técnicos, científicos, académicos). Esa experticia que alcanzarán solamente con la práctica en la producción textual y en su metodología, los convertirá progresivamente en agentes transmisores de normativas especializadas; seguramente podrán advertir como, con el correr del tiempo se irán constituyendo en *consultores* de otros escritores aprendices.

Entonces, estas recomendaciones cobrarán –tal vez– el sentido pleno que deseamos transmitir desde estas páginas. Tenemos la esperanza de que nuestros estudiantes asumirán la tarea de orientar y estimular la producción de textos en la institución y fuera de ella, con creatividad pero con sentido crítico al mismo tiempo.

---

<sup>49</sup> Versión adaptada de: Carvallo, Silvia; Andruskevich, Carla. (2008). *Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Posadas: EDUNAM.

<sup>50</sup> Profesora en la Carrera de Letras y de Comunicación Social, actualmente jubilada.

## ALGUNAS CLAVES PARA (RE)PENSAR LA ORALIDAD EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Sebastián Franco<sup>51</sup>

### La oralidad en el ámbito universitario

Pese a su antiguo origen, vinculado con la Retórica clásica, la práctica de la oralidad sigue siendo un campo de escasa sistematización y divulgación en los ámbitos educativos. Para potenciar su valor comunicativo en los usos públicos que demanda el ámbito académico, es necesario superar el prejuicio que, como diría Claire Blanche-Benveniste, concibe la lengua oral “como una suerte de improvisación del lenguaje” (Blanche-Benveniste; 1998:19) y no como un código tan complejo como la escritura, regido por convenciones culturales.

A diferencia de la escritura, la oralidad es, según Daniel Cassany (1987:36-9), un tipo de comunicación que se caracteriza por ser espontánea e inmediata y por la apelación a códigos no verbales (la postura, los gestos, los tonos de la voz, incluso la vestimenta) con los que el hablante complementa lo dicho por las palabras. Sintetizamos en un cuadro las características de la oralidad que propone este especialista:

Características de la oralidad	
A nivel contextual	A nivel textual
<ul style="list-style-type: none"><li>● Canal auditivo</li><li>● Uso privado, bajo grado de formalidad.</li><li>● Comunicación espontánea (posibilidad de rectificar, pero no de borrar).</li><li>● Interacción mientras se emite el texto (posibilidad de evaluar la reacción del receptor y “renegociar” el mensaje).</li><li>● Uso en paralelo de códigos no verbales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Estructura textual abierta, sujeta a modificaciones durante la emisión en la interacción.</li><li>● Selección menos rigurosa de información: digresiones, repeticiones, datos irrelevantes.</li><li>● Cohesión dada por pausas y entonaciones</li><li>● Uso de recursos paralingüísticos, como interjecciones, cambio de ritmo y tonos</li><li>● Léxico informal, uso de muletillas (este, o sea, etc.), onomatopeyas y frases hechas.</li></ul>

Cassany, Daniel: (1987): *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós, págs. 36-9

Desde tiempos de Aristóteles nos planteamos que este tipo de oralidad requiere un uso especial del lenguaje. De ahí que para todo orador sea una meta ordenar la caótica oralidad, ajustarla al tiempo, a las convenciones que prescribe el género discursivo, a las características y los requerimientos del auditorio y a los propios fines que persigue la comunicación.

<sup>51</sup> Profesor en la Carrera de Letras y Director del Proyecto de Extensión “Oratoria y Comunicación”.

En efecto, hablar en público exige al orador una oralidad menos espontánea, en la que rigen criterios de selección y ordenamiento de la información (¿qué irá decir? ¿en qué orden posible?), un uso más consciente de las palabras (¿qué tipo de léxico resultará pertinente? ¿más o menos formal? ¿técnico-profesional?) y un dominio progresivo del componente psico-emotivo, que le permita regular la conducta corporal y lidiar con lo que algunos definen como miedo/pánico escénico y que se manifiesta en forma de temblores, espasmos, sudoración, tartamudeos, muletillas y otros males.

El primer desafío que supone hablar en público radica en el propio código de comunicación: la percepción del mensaje se da de forma auditiva, lineal y en simultáneo con la emisión. Mientras el hablante produce y emite el mensaje, el oyente lo percibe a través de la escucha. Por eso el orador se esfuerza por dotar a su discurso de cualidades clave como: claridad, concisión, coherencia, sencillez.

A menudo, estas habilidades son atribuidas a características psicológicas del hablante, o a condiciones naturales o culturales que ‘uno tiene o no’. Necesitamos desmitificar estas creencias para entrenarnos en el hábito de la metarreflexión, el ejercicio de pensar la propia práctica. En este sentido, acordamos con Dolores Abascal en que este tipo de aprendizaje es posible cuando se relaciona con “...nuestras experiencias y necesidades como individuos sociales (...) Sólo una participación reiterada y motivada en un ámbito de comunicación nos hace competentes en el tipo de discurso que en él se produce...” (Lomas, C. y Osoro, A.; 1993: 160-1).

Dicha participación asidua provee al hablante de suficientes experiencias para examinar las distintas situaciones de discurso. Ducrot y Todorov (2003: 375) definen situación de discurso como:

“...el conjunto de las circunstancias en medio de las cuales se desarrolla un acto de enunciación (escrito u oral). Tales circunstancias comprenden el entorno físico y social en el que se realiza ese acto, la imagen que tienen de él los interlocutores, la identidad de estos últimos, la idea que cada uno se hace del otro (e incluso la representación que cada uno posee de lo que el otro piensa de él), los acontecimientos que han precedido al acto de enunciación (sobre todo las relaciones que han tenido hasta entonces los interlocutores y los intercambios de palabras donde se inserta la enunciación).”

Una exposición en clase, un examen oral, o una intervención en una asamblea (por citar algunas situaciones de discurso oral en el ámbito académico) plantean al hablante la necesidad de adecuar la lengua a distintos factores:

- Tiempo disponible: necesitamos expresar nuestras ideas de un modo claro y preciso, lo cual requiere desarrollar dos habilidades: la capacidad de síntesis para decir lo necesario en el tiempo asignado.
- Características de nuestro auditorio: conocer el perfil del auditorio ante el cual disertaremos nos permite construir una estrategia de comunicación en función de sus características y anticiparnos a sus demandas, requerimientos e incluso posibles objeciones o cuestionamientos. Esta habilidad

requerida a todo orador/a recibe el nombre de *empatía*<sup>52</sup>.

- Convenciones del género discursivo: hay pautas que regulan el uso de la lengua y la conducta corporal en determinadas situaciones de discurso. En un examen por ejemplo, se espera que los/as alumnos/as puedan explicarse sin leer de un apunte; en cambio, resulta adecuado leer un texto en otras situaciones de discurso como un acto, o un evento científico en el que se impone entre los disertantes la lectura de la ponencia.

### La exposición-explicación oral

La oralidad en el ámbito universitario pone en juego saberes construidos al interior de las disciplinas que son legitimados por la comunidad científica. Por eso la trama textual que predomina en el discurso académico es la expositivo-explicativa. Tal como indican Bertha Zamudio y Ana Atorresi (2000), a través de la explicación es posible enseñar, informar, justificar, dar instrucciones, dar causas o razones, fundamentar, hacer comprender, hacer interpretar, describir, caracterizar o definir... Las investigadoras proponen una estructura modélica que contiene cuatro partes:

Marco	<b>Presentación</b>
¿Cómo? ¿Por qué?	<b>Planteo</b> - pregunta (directa/indirecta)
Porque:	<b>Explicación</b> – respuesta
Evaluación	<b>Conclusión</b>

Las autoras consideran que el marco de la exposición-explicación constituye el punto de partida donde comienza a entretajarse el complejo entramado de la comunicación. ¿Qué función cumple este momento de la exposición? Podríamos afirmar que cumple la función de establecer el contacto psicológico con el interlocutor, producir una primera impresión positiva en él, captar su interés y despertar su atención. Algunos estudiantes inician su exposición en instancia de examen, por ejemplo, saludando al tribunal, presentándose y luego definen el tema a tratar, lo relacionan con otros –o con las unidades del programa que lo contiene–, enuncian los objetivos de la exposición, describen el marco teórico y las fuentes consultadas. Esta sería una posible estrategia de presentación pertinente en el ámbito académico.

El segundo momento de la exposición-explicación, según Zamudio y Atorresi contiene una pregunta a resolver de un modo explícito, por ejemplo “¿Cómo se dio el avance de las leyes electorales en nuestro país?” o de un modo indirecto. En este caso podemos inferir que orador plantea cierto tema para su tratamiento.

---

<sup>52</sup> Según el origen de la palabra: *em* (en) *pathos* (pasión) refiere a la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, anticiparse o predecir sus posibles respuestas, para obrar en consecuencia.

El tercer momento lo constituye la explicación propiamente dicha, en la que el orador desarrolla sus estrategias para hacer comprender: define, ejemplifica, construye analogías, parafrasea. Nos detenemos en estos procedimientos en el siguiente apartado.

La estructura propuesta por Zamudio y Atorresi considera por último el momento de la conclusión, en el que el hablante retoma y resume los aspectos centrales de lo expuesto, o -si considera necesario y pertinente- realiza una evaluación subjetiva del problema abordado. En este caso, el cierre adquiere un tono argumentativo.

El orador explicante también utiliza estrategias<sup>53</sup> explicativas, entre las que se destacan la paráfrasis, la definición, el ejemplo y la analogía. A continuación explicaremos los usos que algunos estudiantes universitarios hacen de estas estrategias en sus exposiciones-explicaciones orales<sup>54</sup>.

## Las estrategias explicativas

### *La paráfrasis o reformulación*

Parafrasear –decir lo mismo en otras palabras – es una de las estrategias más recurrentes entre los estudiantes, ya que a menudo reformulan aquello que han comprendido en la lectura atenta de las fuentes. La paráfrasis permite incorporar la palabra ajena (de los especialistas o teóricos) en la palabra propia de los estudiantes que exponen/explican, con la rigurosidad que requiere el discurso académico. La presencia de fórmulas delimita la frontera entre palabra propia/ajena:

Sujeto + verbo del decir + nexos relacionantes: “Albadalejo afirma que...”;

Sujeto + verbo del decir + auxiliar-participio: “El especialista asegura haber estudiado...”;

Sujeto + verbo del decir + nominalización: “Este investigador desmiente su participación...”

“...estas islas fueron descubiertas por la expedición de Fernando de Magallanes al mando del español Esteban Gómez en 1520... pero la posesión efectiva recién se realiza a fines del siglo XV bajo el mando de Felipe II... algunos autores sostienen que el descubrimiento se lo debe al Inglés John Davies –1592- -...pero esto no ha podido ser efectivamente comprobado...”

(Ángelo K.: “¿Por qué la Argentina reclama derechos sobre las islas Malvinas?”)

En ejemplos de paráfrasis como el que citaremos, la palabra ajena es aludida pero no referida directamente con nombre y apellido, lo cual es un descuido ya que le resta rigurosidad académica.

Ampliando la función de este procedimiento verbal, la paráfrasis no solo permite al sujeto explicante sintetizar o

---

<sup>53</sup> Tomamos de Verdugo el concepto de estrategia discursiva, quien las define como procedimientos verbales y paraverbales –espontáneos o calculados- que tienden producir determinado efecto en el interlocutor (Cf. 1996:130).

<sup>54</sup> Los ejemplos fueron extraídos de disertaciones preparadas por cursantes de talleres de oratoria coordinados en el marco de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica de la FHyCS.

citar de modo indirecto otras voces, también le permite reformular enunciados del discurso propio, con el fin de recuperar un concepto, ampliar su definición o acentuar una idea.

### *La definición*

Coincidimos con Rey (citado por Zamudio y Atorresi; 2000:86) en el carácter ambiguo de la definición por sus diversas aplicaciones. La definición adecua su forma a la naturaleza del objeto de la explicación, sean científicos o no. No obstante, toda definición delimita el contenido de un concepto.

“...la biodiversidad o diversidad biológica *se define como* la variedad y variabilidad de los organismos vivos... así como de los complejos ecológicos de los que forman parte...”

(Susana, C. “Pasafaunas en la Provincia de Misiones”)

De acuerdo con su complejidad, la definición requiere la *enumeración* de rasgos o la *construcción de series* de conceptos en conjuntos de distinto nivel jerárquico.

“...entre las características de la mediación podemos mencionar que es rápida... no burocrática... económica... neutral... y al contrario de un juicio donde existe un ganador y un perdedor... la mediación permite que haya dos ganadores...”

(Leonor M.: “La mediación estratégica”)

Junto a las definiciones conceptuales/teóricas, propias de ámbitos académicos y científicos, hallamos otro tipo de definición que abordan el campo de la etimología para develar el origen de una palabra y definiciones que podríamos llamar funcionales con respecto al contexto inmediato donde se producen.

### *El ejemplo*

El ejemplo es otra de las estrategias explicativas y una de las más efectivas, ya que la definición formula una generalización que el ejemplo particulariza. El ejemplo lleva lo abstracto a lo concreto y cumple la función de ilustrar el concepto:

“...para la conservación de este recurso [la selva paranaense] no basta con que existan áreas naturales protegidas sino que además debe asegurarse la conectividad entre ellas y las zonas con una diversidad biológica importante/ por ello la Provincia cuenta desde hace ya una década con el corredor verde (...) en el siguiente mapa se ve el corredor verde que es una superficie que integra al sistema de áreas naturales y que fue definida para prevenir el aislamiento progresivo de estas áreas y permitir de esta manera la continuidad de los procesos naturales de migración y desplazamientos estacionales de la fauna...”

(Susana C.: “Pasafaunas en la Provincia de Misiones”).

## La analogía

La RAE define la analogía como un “razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes”. La analogía facilita la comprensión tendiendo un puente entre un concepto cuyo significado es conocido (A) con otro cuyo significado es desconocido (B) para aproximarlos en algún aspecto.

“...el intestino cumple la función de una *toalla*... si nosotros echásemos acá en el piso... eh:: tuviéramos un charco de agua y queremos absorber ese charco de agua... agarramos una toalla y lo vamos a absorber... si nosotros acá en el piso tenemos un charco de agua y ponemos una lona pampero seguramente que el agua se va a dispersar y no se va a absorber... lo mismo ocurre en nuestro intestino... cuando el *intestino* tiene los pelitos –las vellosidades– los pelitos de la toalla absorben los alimentos... cuando está alterado por la introducción de trigo...avena o centeno... hace que se vuelva una lona pampero...”

(Mónica S.: “La enfermedad celíaca”)

## El aspecto no verbal de la exposición-explicación

Numerosos investigadores (entre ellos, Picard, Knapp, Davies) caracterizan lo no verbal como un aspecto inseparable del lenguaje verbal que, entre paréntesis, puede sustituirlo. Este aspecto de la comunicación está regulado socialmente, es decir que nuestra cultura nos enseña desde el principio de la socialización a comportarnos de acuerdo con los parámetros de cada época, sus pautas y rituales.

El vasto campo de la comunicación no verbal comprende desde las características físicas hasta la vestimenta, e incluye la gestualidad, el emplazamiento corporal, el uso del espacio, de la voz y está regulado socialmente.

Muchas personas acuden a los cursos y a los libros de oratoria en busca de ‘*tips*’ acerca de cómo pararse, qué gestos debe o no hacer, qué consejos seguir de algún gurú que mejore su imagen. Tal como indican Marc y Picard la expresión corporal “se presta menos que la palabra a un control voluntario. Por ello, parece estar más cerca de los procesos inconscientes...” (1992:151). Aunque resulte tranquilizador, no parece factible resolver los desafíos de la comunicación con la aplicación de una serie de técnicas, pero tal vez sea posible enriquecer la reflexión acerca de cómo nos comunicamos si consideramos que en ciertas situaciones de discurso, el modo en que nos paramos, los gestos que hacemos, el volumen y el ritmo de nuestra voz y los tonos que usamos al hablar están comunicando en paralelo a lo que decimos.

En uno de los cursos de oratoria que dictamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, un estudiante de la casa contó que había rendido su primer examen oral de pantalón corto y ojotas. Entonces, una estudiante acotó que en su universidad tal situación habría sido “impensable”. El diálogo entre estos estudiantes nos plantea la existencia de códigos que aprendemos socialmente y respetamos o no individualmente. En cada caso nos parece siempre más productivo pensar si estas decisiones son adecuadas o no al contexto antes que evaluar si son comportamientos correctos o incorrectos.

En otra oportunidad una estudiante avanzada recordó que en uno de sus primeros exámenes una de las profesoras le indicó reiteradamente que levantara el volumen de la voz, porque era muy bajo, de lo cual ella no era consciente. Al finalizar el examen, la profesora le explicó que la escuchaba, pero le parecía que hablar en un volumen de voz bajo daba cuenta de su inseguridad en el tema. Otro estudiante recordó a una profesora de secundaria que al explicar alzaba el volumen de la voz y aumentaba el ritmo verbal a un grado que provocaba risa en los compañeros.

Ambos testimonios dan cuenta de los efectos que produce en los otros el volumen, la velocidad y los tonos con que hablamos. Los oradores son conscientes de que la voz es mucho más que un canal de comunicación y la imitan o modelan para que contribuya a alcanzar sus objetivos. En el otro polo, quienes carecen de empatía naturalizan el uso de la voz. Dicen: “yo hablo así... al que le gusta bien y al que no también”. Lógicamente todos tenemos una tendencia a cierto volumen y velocidad de la voz, que depende de nuestra personalidad, pero también de factores culturales que compartimos con quienes convivimos en cierta zona geográfica o condiciones sociales, pero aquí se trata de pensar en qué usos resultan estratégicos para comunicarnos con cada auditorio. Es posible moldear el uso de la voz de acuerdo con lo que requiere la situación: levantar el volumen si no se escucha, bajarlo si resulta excesivo, agilizar el ritmo si produce aburrimiento, ralentizarlo si produce cansancio, etc.

El tono de la voz también merece atención. Una estudiante relató que sus compañeros le decían que resultaba soberbia al hablar y ella no reconocía ese rasgo entre sus defectos. El tono asertivo es el que comunica seguridad, pero en un extremo, también puede ser interpretado como petulancia o soberbia. La capacidad de escucha de un orador está en registrar los efectos que produce inconscientemente con la voz y trabajar en ello para mejorarlos, ya que la conducta no verbal está regulada socialmente: hablar en voz alta, por ejemplo remite a seguridad, confianza, carácter; en cambio la voz baja se relaciona con timidez, inseguridad, baja autoestima.

Lo no verbal, asegura Knapp (1980), nos permite expresar emociones; transmitir actitudes interpersonales (gusto/disgusto; dominación/sumisión); presentar a otros la propia personalidad; acompañar el habla con el fin de administrar los turnos de habla y asegurar una retroalimentación más fluida. Además, lo no verbal cumple distintas funciones en la comunicación: la más común de todas es la de complementar el lenguaje verbal; pero también puede negarlo y desmentir con la mirada, con la voz o con un gesto; lo no verbal puede sustituir a lo verbal y tal vez por eso, como dice el viejo proverbio árabe, “quien no comprenda una mirada tampoco comprenderá una larga explicación”; y también puede acentuar lo que dicen las palabras. De hecho, algunos oradores nos cautivan por el dominio del espacio, o por las emociones que transmite su voz; y otros, por el contrario, nos resultan insoportables porque hablan con un volumen de voz muy bajo/muy alto, o con un ritmo verbal muy rápido/muy lento, o porque se dejan ganar por la timidez o los nervios y no disfrutan ni permiten disfrutar el encuentro con la palabra.

Un estudiante de Derecho refirió en cierta oportunidad que admiraba mucho a uno de sus profesores, aunque la mayoría “no lo entendía nada”. Al preguntarle qué le producía mayor admiración en su profesor, el muchacho respondió: “todo lo que sabe”. La anécdota evidencia que tener experiencia en hablar en público no garantiza experticia, ni mucho menos “eficacia” (palabra de moda) y que “saber” no es sinónimo de “saber comunicar”. Un orador interesado en saber comunicar trabaja la *empatía* con su auditorio, se pone en el lugar del

otro para pensar de qué modo resulta estratégico comunicarse con él, cómo abrir el canal, cómo mantener la atención, cómo recuperar el interés cuando vemos que está decayendo.

Después de observar el trabajo paciente de muchos oradores profesionales y académicos de muy diferentes edades, ámbitos y habilidades, podríamos arriesgarnos a afirmar que la posibilidad de gestionar la comunicación en público comienza cuando el orador tiene cierto grado de consciencia de los efectos que produce lo que dice/hace con palabras/voz/cuerpo y puede plantearse y replantearse diversas estrategias para comunicarse en las situaciones que le demanda su rol, profesión u ocupación laboral. Asimismo, creemos que el ámbito académico es un espacio posible para el desarrollo de habilidades comunicativas orales que den cuenta de los saberes que construimos en el propio tránsito por el campo disciplinar, en la medida que la reflexión convierta la práctica frecuente de la oralidad en experiencia.

### **Algunas sugerencias para exponer-explicar en público**

1. **Prepará tu exposición.** Los oradores con mucha experiencia desarrollan la capacidad de improvisación; los menos experimentados necesitan “entrenarse” en esta habilidad superando desafíos y sorteando dificultades. Una de las causas del miedo escénico es el bajo grado de dominio del tema a tratar. Por lo tanto, es importante consultar las fuentes necesarias para poder sentirse seguro. Existe una máxima de la oratoria que dice: “no se habla de lo que no se sabe”.

2. **Pensá en la situación de discurso.** Los oradores más entrenados investigan las características del auditorio para construir una estrategia que se adecue a sus intereses. Por ejemplo, en la situación de examen, tu auditorio está integrado por el profesor que dicta la materia, alguien a quien conocés en el rol de docente, por lo tanto podés imaginar el modo en que podrías dirigirte a él o a ella con empatía. Esto incluye: la selección de la bibliografía sugerida por él, el alcance del tema que desarrollarás, el tipo de vocabulario que emplearás -seguramente preferirás un lenguaje más formal que el que usás con tus compañeros o con tus seres queridos e incluirás palabras de uso técnico que solo empleás en el ámbito académico. Esto supone adecuar el lenguaje a la situación de discurso.

3. **Bosquejá tu disertación.** Evitá memorizar automáticamente las ideas de los autores. Diseñá un torbellino de ideas, un mapa conceptual o alguna forma gráfica que te permita retener en la memoria a largo plazo el orden y las posibles relaciones entre los conceptos. Si se trata de una exposición-explicación, tené en cuenta la estructura en cuatro partes:

a) presentación: recordá que el primer momento está destinado a despertar el interés y llamar la atención del auditorio.

b) planteo: proponé la/s pregunta/s que responderás a lo largo de tu exposición-explicación.

c) desarrollo: prepará con tiempo tus recursos. Investigá el alcance de los conceptos y elegí las definiciones más claras para explicarlos; no improvises los ejemplos, construí analogías, paráfrasis que te permitan sintetizar las ideas de los autores con tus palabras.

d) cierre: dale conclusividad a tu exposición a través de una enumeración de ideas principales desarrolladas.

También podés mencionar otros aspectos del tema que pueden seguir indagándose, o bien, seleccionar una cita vinculada con el tema tratado.

4. **Ensayá tu presentación.** Una vez tengas armado el bosquejo, intentá explicarte a vos mismo lo que sabés cuantas veces sea necesario. Algunos entrenadores en oratoria aconsejan hacerlo frente al espejo. Si no te inhibe esa técnica, podés practicarla; si no te resulta, pedile a un amigo que te escuche y que te dé su opinión. Es importante tener en cuenta tanto el aspecto verbal como el no verbal:

a) En el aspecto verbal pensá: ¿pude desarrollar todo lo planificado? ¿se comprendió mi explicación? ¿fui claro, breve, conciso? ¿surgieron muletillas (este, o sea, ¿sí?, ¿no? Interjecciones -ehhh-) ¿fue adecuado el léxico que usé de acuerdo con la situación (formal/informal/técnico)? ¿qué estrategias utilicé? ¿fueron suficientes/efectivas? ¿qué otros recursos podría implementar para tratar de explicarme mejor? ¿cómo fue tu manejo del tiempo? ¿te faltó? ¿te sobró? ¿Cómo podrías ajustarte más a él?

b) En el aspecto no verbal pensá: ¿qué postura mantuve sentado o parado? ¿qué comunicaban mis gestos? ¿fui poco/demasiado expresivo con los gestos de la cara? ¿moví con naturalidad las manos o hice gestos involuntarios, producto de los nervios? ¿puedo intentar controlar esas conductas involuntarias o inconscientes? ¿hablé con un volumen medio o marcadamente alto/bajo? ¿el ritmo verbal fue rápido, medio o lento? ¿hubo monotonía en la voz? ¿cómo podría evitarlo? ¿qué emociones o sensaciones comunicaban los tonos de la voz? ¿qué sería lo adecuado para esa situación?

5. **Reflexioná después de hablar en público.** No importa la nota que hayas sacado en un examen, o cómo sientas que te haya ido después de hablar en público: siempre es aconsejable reflexionar sobre cómo funcionó la comunicación con los demás y entender por qué te sentiste cómodo/incómodo, seguro/inseguro. La reflexión sobre la propia práctica puede darte muchas claves para mejorar tu performance de orador, siempre y cuando la mirada autocrítica te permita reconocer lo positivo y lo que puede mejorar. No te aporta la crítica destructiva ni autocomplaciente.

Con el tiempo descubrirás que hablar en público puede darte grandes satisfacciones.

## Referencias bibliográficas

Blanche Benveniste, Claire (1998): Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona, Gedisa.

Cassany, Daniel (1987): Describir el escribir. Barcelona, Paidós.

Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (1974/2003): Diccionario enciclopédico de las Ciencias del lenguaje. Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina S.A.

Knapp, Mark (1980): La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona, Paidós

Lomas, Carlos; Osoro, Andrés (Coords.) (1993): El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós.

Marc, Edmond; Picard, Dominique (1992): La interacción social. Cultura, Instituciones y Comunicación. Barcelona, Paidós.

Verdugo, Iber (1996): Estrategias del discurso. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Zamudio, Bertha y Atorresi, Ana (2000): La explicación. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones, C.B.C., UBA.