
Conceptos y Herramientas para Tutorías con Jóvenes

Adriana Zaffaroni
Celeste Juárez
Fabiana López

Zaffaroni, Adriana María Isabel

Conceptos y herramientas para tutorías con jóvenes / Adriana María Isabel Zaffaroni ; María Celeste Juárez ; Fabiana López. - 1a ed. - Salta : Fundación Rescoldo, 2013.

200 p. : il. ; 20x15 cm.

ISBN 978-987-28175-3-4

1. Enseñanza Universitaria. 2. Tutorías . I. Juárez, María Celeste II. López, Fabiana III. Título

CDD 378.001

Fecha de catalogación: 11/04/2013

Conceptos y herramientas para tutorías con jóvenes

Adriana Zaffaroni, Celeste Juárez y Fabiana López

Diseño y diagramación:

Sergio Alvarez

Producción digital:

Claudio Guantay Lagoria

Lucas Rodriguez Torrejón

Gerardo Choque

Impresión:

Talleres gráficos de Editorial MILOR

Edición impresa y digital:

EDITORIAL FUNDACIÓN RESCOLDO

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Impreso en Argentina / Printed in Argentina

Agradecimientos

*A la Secretaría de Políticas Universitarias
de la Nación Argentina*

A la Red Latinoamericana PACARINA

Al Colectivo RESCOLDO

*La presente publicación corresponde a la
Formación de Tutores prevista dentro del Proyecto
del Pluriobservatorio de Alfabetización Académica,
Prácticas Intelectuales y Capacitación Docente
de la Facultad de Humanidades de la Universidad
Nacional de Salta, con el aporte de la Secretaría de
Políticas Universitarias de la Nación Argentina.*

Índice

Introducción	11
Prácticas de reflexividad en la relación con el conocimiento	15
Aprender a leer en la universidad	31
Cómo organizar el tiempo de estudio	84
Ejercicios	97
La escritura en la Universidad	116
Tutorías con jóvenes	131
¿Por qué las tutorías en el nivel superior? La situación actual en la universidad	133
¿Y en nuestra universidad qué pasa?	134
¿Qué entendemos por tutorías? Aproximación al con- cepto	137
Herramientas para dinamizar la tutoría	145
Bibliografía general	163
Anexos	169
Anexo I: Reglas ortográficas	171
Anexo II: Reglas de acentuación	175
Anexo III: Reglas de puntuación	181

INTRODUCCIÓN

Soñamos y trabajamos para recrear el mundo, porque nuestro sueño es un sueño con una realidad menos malvada, menos perversa, en que uno puede ser más gente que cosa. Pero, al mismo tiempo, trabajamos en una estructura de poder que explota y domina. Y esto nos plantea esta dualidad que nos hace mal.

Paulo Freire

El escenario contemporáneo es descripto como desorden cultural (Barbero, 1997) o como revueltas culturales (Huego, 2004), ambas denominaciones coinciden en señalar las mutaciones que sufren las sociedades latinoamericanas y la Argentina en particular. Este escenario genera nuevas configuraciones sociales que, a su vez, se constituyen en torno de nuevas subjetividades. La pérdida de los grandes relatos, la caída estrepitosa del Estado como actor garante de derechos y obligaciones y la influencia de los medios de comunicación masiva generan lo que muchos autores denominan como “desinstitucionalización de las sociedades”¹, lo que se expresó en nuestro país en distintos niveles o dimensiones: a) en las instituciones de representación política y de formación de sujetos sociales; b) en la articulación entre imaginarios de ascenso y movilidad social y las condiciones materiales de vida (múltiples pobrezas producidas por los sucesivos ajustes estructurales) y c) en los contratos sociales y en la emergencia de lazos sociales más débiles, precarios y de referencia más limitada (Huego, 2004). En este marco, en los variados repertorios culturales de la protesta social

¹ Autores de referencia. Dubet y Martucelli (2000). ¿En qué sociedad vivimos?.

-articulados con novedosas formas de visibilidad pública- se van constituyendo nuevos modos de subjetividad política

Las ideas fuerza de los padres de nuestros jóvenes, tales como el compromiso político, la militancia, los grandes referentes a nivel intelectual y político pierden trascendencia en esta nueva etapa. En esta sociedad signada por la desvalorización de las instituciones los jóvenes se agrupan y reconocen en “la expansividad del territorio de lo social y del campo de relaciones más allá de lo estrictamente político estatal” (Arditti: 2005).

La escena contemporánea impacta sobre las constelaciones de sentido de los jóvenes y en los modos de construcción de imaginarios el futuro y dentro de ellos, el proyecto de estudiar. Para los jóvenes que estudian en la Universidad Nacional de Salta, el sentido de estudiar está anclado a la posibilidad del ascenso social a través de la educación; aunque más presente en el mandato familiar que en ellos mismos. Teniendo presente estos hallazgos de investigación, la propuesta de este manual tiene que ver con una apuesta política y epistemológica por promover la retención de los estudiantes que llegan a estudiar en la Facultad de Humanidades y favorecer la posibilidad de la graduación.

Nuestros jóvenes transitan un mundo complejo. El concepto de “complejidad” se ha alejado del sentido común de confusión y complicación, de la reunión del orden y el desorden, de lo único y lo diverso. Lo que en un primer momento surge como fenómeno cuantitativo, es decir, muchos intercambios de muchos elementos e interacciones múltiples, luego se va transformando en algo cualitativo.

Desde la perspectiva del aprendizaje “el contexto complejo” se lo entiende como la imposibilidad del sujeto de abordar su objeto de conocimiento, la complejidad de las realidades que enfrentamos puede generar que muchos sujetos no sean capaces de tomar conciencia de los mismos. Sin embargo podemos apreciar que nuestros jóvenes pueden leer el mundo y su mundo².

² González Velasco, JM (2008) “Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo”. Revista de Investigación Educativa IIIIE-CAB. Plural Editores. La Paz. Bolivia.

De acuerdo a las investigaciones que forman parte del PRO-HUM/Humanidades/UNSalta podemos sostener que los estudiantes aprecian y comprenden su contexto con las siguientes características:

- La primacía de la imagen sobre el texto y la experiencia con su cuerpo.
- Una nueva dimensión de espacio y tiempo que les hace simplificar las distancias.
- Muchas veces yuxtaposición de pasado y futuro por efecto de la virtualidad, cambiando las estructuraciones de tiempo y espacio.
- El mundo actual y la sociedad contemporánea son vistos como inequitativos y excluyentes, atravesados por la desigualdad social, el empobrecimiento y la violencia social.
- Desde las clases dirigentes no se observan propuestas para superar la situación
- Hay un cuestionamiento a la ciencia y la tecnología
- Hay una creciente valorización de las diversidades étnicas, sexuales y territoriales
- Se abandona el paradigma del desarrollo y el ascenso social a través de la credencial educativa
- Aprecian una tendencia a la deshumanización en ciertos grupos
- Sostienen que el ansia de riqueza exacerba la razón instrumental.

“Los estudiantes que en la actualidad acceden a las aulas universitarias han crecido en un mundo de imágenes y permutas de sentido; sus procesos de aprendizaje han estado enlazados a la recepción de mensajes desordenados y fragmentados; a la seducción de las pantallas; a la presión de lo instantáneo; a la sobreposición de opciones; a la búsqueda de satisfacción inmediata; al alcance de realidades y virtualidades; todos esto, mediado por un contexto que se caracteriza por la injusticia social, la inestabilidad, la contradicción y la desigualdad... esta situación ha provocado cambios importantes en la estructura de pensamiento de las nuevas generaciones” (Tobon,

2006: 266)³ Sin duda está presente en el párrafo el concepto de “desorden cultural” de JM Barbero y el concepto de “revoltura cultural” de Jorge Huergo (2004).

En virtud de lo anterior, este manual de tutores nace como una apuesta por la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento. Pensar en el trabajo del tutor, que es un par del estudiante, lleva implícita una reivindicación del postulado freireano “nadie educa a nadie, sino que nos educamos mientras estamos siendo sujetos de la cultura”. Se trata de promover el trabajo colaborativo entre tutores y estudiantes, cuyas prácticas de aprendizaje de la lectura y la escritura en los formatos que establece la academia, estará acompañada por instancias de reflexividad que se vuelven transversales a todo el proceso de alfabetización académica. Recuérdese que el tránsito de la escolaridad media a la universidad representa para los jóvenes “*un salto al vacío*”, genera la sensación de “*estar perdido*” y “*no sabemos qué nos pide la universidad, ¿cómo quiere que aprendamos?*” Ese salto se convierte en una visagra. Lograr la adaptación a las exigencias de la academia conlleva un proceso de años de permanencia en la universidad. Entre las dificultades que los estudiantes señalan como obstáculos en el estudio emergen los siguientes:

- problemas con la lectura.
- problemas con la escritura.
- desconocimiento de las metodologías de estudio para optimizar el aprendizaje.

Con el propósito de atender a tales demandas, los capítulos de este manual abordan de manera integral estas problemáticas, al tiempo que redimensionan el acto político de estudiar —que va más allá de la lectura y la escritura— para colocarlo en el horizonte de la reflexividad y la posibilidad de construir una relación con el conocimiento plural, respetuosa de los saberes propios de la región, reposicionando el sentido de estudiar en la universidad desde la diagonal de la transformación de lo social.

³ Tobon,S (2006) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá Aries.

PRÁCTICAS DE REFLEXIVIDAD EN LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO



Comenzar a hablar de reflexividad sin duda obliga a referenciarse en Cornelius Castoriadis. El destacado intelectual griego nos habla de lo social histórico como aquello que se hace en el juego entre lo instituyente y lo instituido. En este sentido, señala que las instituciones son producto del colectivo anónimo. En cada sociedad la subjetividad es diferente y constituye una instancia reflexiva y deliberante, *es pensamiento y voluntad*. Lo social histórico sin duda sobrepasa toda intersubjetividad.

Cuando hablamos de pensar críticamente la sociedad estamos colocando a las Ciencias Sociales en la necesidad de convivir, interpretar y pensar otros mundos posibles atravesados por la incertidumbre. Para lograrlo hay que pensar de forma autónoma, ser capaz de tomar distancia de todas las formas de poder, lo que implica mantener la capacidad de indignación tanto individual como colectivamente frente a lo intolerable, y no ver sólo el aspecto individual que puede llevarnos a refugiarnos en el ascetismo o el rigor intelectual.

Todo pensamiento crítico es un pensamiento con memoria, tiene un horizonte de futuro. Se apoya no sólo en un lenguaje de denuncia sino que es capaz de describir alternativas. Existen vertientes del pensamiento crítico que vienen acompañados de pasados eurocéntricos. Las mismas muchas veces le impiden tanto la mirada hacia el futuro, como la tarea de deconstrucción del pasado para poder vislumbrar “futuros” en tanto proyectos es uno de los objetivos de la práctica de la reflexividad en América Latina.

La construcción de una mirada crítica implica también desandar los dos tipos de saberes, uno universal, la ciencia y otro de validez

local o particular, saberes contruidos por organizaciones y movimientos sociales. Este proceso tiene raíces históricas que comienzan en las relaciones Coloniales y que continúan en la República. Esta división jerárquica entre dos tipos de saber/poder de hecho descalificó la producción de conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, encomendados o esclavizados, sin duda el verdadero legado de la herencia colonial. Este tipo de división de conocimiento abarca y afecta a toda la sociedad mestiza, blanca, indígena y afrodescendiente, es decir a las sociedades nacionales en su totalidad.

La sociedad nunca puede ser reducida a la intersubjetividad, es decir, no es la suma de las subjetividades. Por ejemplo, ninguna cooperación de sujetos podría crear un lenguaje. La sociedad como ya instituida es siempre transformable, tiene capacidad de autocreación y de autoalteración y expresa la imaginación radical.

La fabricación social del individuo es un proceso histórico a través del cual la psique es constreñida a abandonar sus objetos y su mundo ideal, y a investigar unos objetos, un mundo, unas reglas que están socialmente instituidos. Para que esto ocurra la sociedad debe ofrecer un sentido a la aprehensión de lo instituido. En la sociedad reina la heteronomía y la única forma de salir de ella es la patología y la transgresión.

La sociedad crea su mundo y le otorga sentido, es decir, le provee de significaciones. Es decir que la misma, incluye el magma de significaciones imaginarias socialmente instituidas.

Recorriendo la obra de Castoriadis encontramos que “poder” es la capacidad de llevar, en alguna circunstancia determinada, a alguno o algunos la posibilidad de reformar a alguien para que por sí mismo realice lo que quería que hiciese sin necesidad de coacción, bajo la apariencia de espontaneidad más completa pero en realidad estamos ante un proceso de heteronomía más absoluta. El autor habla de dominación únicamente a situaciones social históricas donde haya situaciones de asimetría visible. Es decir, donde se ha establecido, se ha instituido una división antagónica y asimétrica del cuerpo social. La institución de los otros y sus significaciones es una amenaza para nosotros.

El pensamiento dogmático clausura el sentido, anula el espacio de la imaginación. La política, en cambio, es una actividad colectiva, reflexiva, lúcida y deliberativa. La política se sitúa a la vez en un nivel radical y global.

El término “autonomía” proviene de auto-nomos, darse sus propias leyes. Tiene que ver con un ser que es capaz de actuar según sus propias leyes. La autonomía es un actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de manera a la vez individual y social.

Nos dice Castoriadis⁴ (1999) “...si la libertad en el sentido de la no-determinación por factores reales, físicos, biológicos, sociales o psicológicos existe incontestablemente, lo esencial de la libertad humana no está ahí, sino en la posibilidad efectiva y efectivamente realizada de hacer que nuevas cosas sean, es decir, crear un cierto tipo de formas o *eidé* y alterarlas, de ser el caso.”

Las sociedades en general viven una heteronomía instituida. El recubrimiento del imaginario instituyente por el instituido produce sujetos conformados, que viven y se piensan en la repetición. Frente a esto, la autonomía surge como germen. La autonomía tanto individual como social es un *proyecto*.

“Es finalmente porque la autonomía, tal como la hemos definido, conduce directamente al problema político y social. La concepción que hemos despejado muestra a la vez que no se puede querer la autonomía sin quererla para todos, y que su realización no puede concebirse plenamente sino como empresa colectiva⁵”.

La Cátedra Prácticas intelectuales y reflexividad

Para formar a nuestros estudiantes, en esta fértil mirada, decidimos, desde el Proyecto PROHUM (Programa de mejoramiento de las Humanidades de la SPU) crear una Cátedra denominada “Prácticas intelectuales y reflexividad” en la certeza de que hay transformaciones necesarias y deseadas en el acto educativo que implican

⁴ Castoriadis, Cornelius. Revista Areté Vol XI N°1-2 1999. Pág. 315-334 (traducción de Martín Oyata):

⁵ Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad. Punto 3. Pág. 183

nuevas formas de comunicación que inauguran otras subjetividades y permiten experiencias pedagógicas más fértiles tanto en lo epistemológico como en lo investigativo. Es decir, permiten nuevas formas de entender y actuar, que implican una actividad reflexiva, una permanente vigilia contra la comodidad de la certeza. Estos procesos nos deben encontrar como participantes, como protagonistas y no como espectadores y esto es lo que la materia propone.

Siguiendo este pensamiento hemos orientado nuestro trabajo en las Cátedras de Investigación Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación y Seminario de Metodología de la Investigación y Tesis de la Carrera en Ciencias de la Comunicación, ambas de la Facultad de Humanidades, hacia la práctica de la coinvestigación.

Uno de los especialistas de Coinvestigación en América Latina, el Lic. Valenzuela Echeverri, Psicopedagogo y Especialista en Educación/Comunicación nos manifiesta la sensación que causa a quien escucha el concepto “Coinvestigación” por primera vez, y manifiesta que es como cruzar una línea roja, sospechada; es una mirada de la práctica de la investigación social ajena a posturas totalizadoras y academicistas.

La relación con el conocimiento es entendida aquí como una construcción socio-histórica, más que como una capacidad particular de los sujetos derivada de las dotes individuales, de su particular “inteligencia” o de su esforzada “voluntad”. Como sujetos, construimos relaciones con el conocimiento a partir de nuestra inclusión en el mundo de diferentes instituciones, particularmente las instituciones educativas. Como estudiantes, como docentes, como formadores, nuestros modos de relacionarnos con el conocimiento se han construido en tales instituciones, en la interacción con sus negaciones, sus exigencias, sus ideales, sus modos de entender qué es conocimiento y de prescribir los sentidos del conocer. Tales instituciones nos preceden, son producto de la elaboración social de diversas generaciones y grupos sociales, de sus intereses, apuestas y concepciones. Pero, aunque productos del trabajo silencioso de lo social, nos internamos en tales mundos institucionales y aprendemos a desenvolvernos en ellos sin clara conciencia de las formas en que, en ese mismo movimiento, vamos construyendo los modos de rela-

cionarnos con el conocimiento que dichos mundos prefiguran, tal como lo señala Castoriadis. Caminos y experiencias que oscurecen la posibilidad de imaginar otras rutas posibles, otros modos de hacer y de conocer. Y que paulatinamente “naturalizan” lo que es el producto de la acción social⁶.

Ciencias “duras” vs. ciencias “blandas”, humanismo vs. cientificismo, objetivismo, subjetivismo, teoricismo e hipercriticismo vs. metodologismo.... son algunas de las polarizaciones entre las que se debatió el mundo de las ciencias sociales en la universidad pública argentina durante la segunda mitad del Siglo XX. Términos convertidos en insultos o en emblemas -para estos últimos casos, suprimiendo el “ismo” - en una trama en la que, se privilegiaba más la búsqueda del espacio del poder que el conocimiento de lo social. En tanto la producción de conocimiento se anulaba, se desplazaba, se disfrazaba, y, finalmente, se distraía en los procesos políticos sociales en que estaba inmerso el país. Se apreciaron durante esas décadas dos formas de entender el conocimiento, criticar teorías antes que usarlas críticamente para entender una realidad cambiante y compleja, o bien aferrarse dogmáticamente a un método como garantía de cientificidad, método que agotaba su sentido en sí mismo. Modos que para F. Ortega (2002)⁷ atentaron contra el espíritu de búsqueda de todo proceso de conocimiento producido desde la investigación⁸

Facundo Ortega (2002) reconoce dos cortes que se encuentran en la base del desencuentro entre la investigación social y la sociedad: uno se origina en el encierro del investigador en su mundo. El otro, en la docencia que no rescata los trabajos de investigación como contenidos a trabajar con los alumnos.

Si se compara el desempeño de la docencia universitaria en otros países se puede observar cómo el investigar produce en el docente un modo de relacionarse con el conocimiento y a su vez, en los estudiantes, modos de conocer que se diferencian notablemente de aquella forma que consiste en reproducir lo leído. Existe un verdade-

⁶ Zaffaroni, Adriana. (2004). La relación con el mundo social mediada por la pregunta, ¿un camino hacia la autonomía? Reflexiones sobre la producción de conocimiento en el Campo de la Educación. UBA.

⁷ Ortega, Facundo “Conocer lo social: Investigación y Enseñanza” UNC. CEA. Ficha. 2002.

⁸ Zaffaroni op.cit

ro aprendizaje de buscar. Los estudiantes que trabajan con docentes/investigadores utilizando sus propios trabajos de investigación, utilizando el concepto de “sólo se aprende a investigar investigando”, incorporando interrogantes y también respuestas sin duda, movilizan el interés por el conocimiento, por la búsqueda, por la pregunta que ilumina, por la duda que impulsa a seguir investigando. De este modo el estudiante se aleja de la “visión simplificada y generalmente distorsionada de lo resuelto, de ese remedo de saber que es el manual, el esquema”, la receta. Logra inaugurar aperturas donde antes había clausuras, y además puede interrogar para ver detrás de lo aparente, es decir, aprende a buscar.

Una última preocupación del autor es la referida a los discursos prescriptivos que pretenden demarcar qué es y qué no es investigación científica, y, en el plano de la docencia, cómo se debe enseñar. En “Conocer lo social: Investigación y Enseñanza”, F. Ortega (2002) focaliza la controversia entre ciencias duras y blandas, entre cientifismo y humanismo, metodologismo y teoricismo.

“...creo que se ha producido y se está produciendo un replanteo de las epistemologías prescriptivas que pretendían convertirse en jueces capaces de dictaminar a través de criterios universales el camino correcto -”científico”- para el desarrollo de todo trabajo de investigación. Todos sabemos que las únicas ciencias que había que colocar en el “recto camino” eran las sociales y a través del modelo ejemplar de las ciencias naturales”. La propia epistemología como disciplina parece ahora más respetuosa de la complejidad con que tienen que habérselas las ciencias sociales, y más dispuesta entonces a observar qué hacen efectivamente los científicos sociales antes que a dictaminar qué deben hacer a la luz del modelo de las ciencias naturales.”

La otra mirada latinoamericana y el uso crítico de las teorías

La otra mirada latinoamericana es llamada también pensamiento decolonial, o proyecto decolonial, proyecto de la modernidad/colonialidad o, más problemáticamente, como teoría postoccidental, constituye una nueva expresión de la teoría crítica contemporánea.

nea estrechamente relacionada con las tradiciones de las Ciencias Sociales y Humanidades de América Latina y el Caribe. Como lo han argumentado varios de sus exponentes, es un pensamiento que se articula desde América Latina pero que no se circunscribe a ésta.

Las crisis de los enfoques en Ciencias Sociales han sido evidenciadas por las reflexiones de varios intelectuales entre los cuales podemos mencionar a los *críticos* de Frankfurt, quienes formulan el concepto de “razón instrumental”, sin embargo América Latina tuvo la experiencia histórica de lo que la racionalidad moderna *producía socialmente* al convertirse por estas tierras en “arsenal instrumental del poder y la dominación” (Quijano, 2003: 53). El conquistador implantó una economía cuyo objetivo era la voracidad del capital que se expresó en el saqueo a toda América. Dentro de este contexto toda diferencia que no pudiera recuperarse a través de la lógica instrumental del poder fue considerada no racional. Este criterio alentó diversos y sucesivos modelos de modernización implementados a través de proyectos desarrollistas, neopopulistas o neoliberales. Todos ellos suponían que nuestra heterogeneidad cultural no nos permitía ser modernos y desarrollarnos.

La nueva mirada desde América Latina permite apreciar como las particularidades de sus pueblos se diversifican, atraviesan la modernidad en forma de *estratos profundos de la memoria colectiva* “sacados a la superficie por las bruscas alteraciones del tejido social que la propia aceleración modernizadora comporta” (Marramao, 1988: 60). Asimismo visibiliza la *resistencia* de sus tradiciones y la contemporaneidad de sus *atrasos*, las contradicciones de su modernización y las ambigüedades de su desarrollo, lo temprano de su modernismo y lo tardío y heterogéneo de su modernidad. Debate que se ha constituido además en escenario del reencuentro de las Ciencias Sociales con la reflexión filosófica y de ésta con la experiencia cotidiana de sus pueblos.

Con la caída del muro de Berlín la globalización pasa al primer plano y se produce el desdibujamiento del lugar de las utopías, la aceleración de la crisis que sufre la representación política y la desubicación del intelectual ya que estallan las categorías tales como

pueblo y nación, y ponen en cuestión para quién investigan. Estas preguntas deben reubicarse dentro de otro modo de pensar, el de la *comprensión* (Ricoeur, 1996). El pensamiento crítico ha perdido territorio propio a partir del desdibujamiento de las ideologías y utopías de la izquierda, dentro del territorio del adversario todo es borroso, hasta los rasgos que lo identificaban y lo hacían vulnerable. El pensamiento crítico sólo puede otear el futuro volviéndose *nómada*, aceptando el camino de la *diáspora*.

Coinvestigación y práctica de la investigación

La práctica de la coinvestigación es muy compleja al igual que todo ejercicio investigativo, esta nueva forma de abordar la realidad para conocerla es actuada por un conjunto de intelectuales investigadores como son: en el eje Comunicación /Educación Jesús Martín Barbero y Jorge Huergo; Estudios culturales latinoamericanos Daniel Mato y Santiago Castro Gómez; Epistemología situada, el feminismo Haraway; Etnografía de Rossana Guber; Psicoanálisis del colombiano Guillermo Bustamante.

Todos ellos a través de la coinvestigación buscan la necesaria complementariedad entre prácticas intelectuales y prácticas de reflexividad, articulando la producción de un conocimiento investigativo con la acción social realizada por los involucrados. Se produce así la nueva práctica de co-producción de cambios a partir de la problematización de las prácticas pero atendiendo a las dificultades que señalan los colectivos para llevarlas adelante.

Este “*investigar con otros*” es investigar en clave dialógica. Nos dice Alejandro Grimson (2004) que este tipo de investigación implica “establecer diálogos entre conceptos y sucesos.” Es decir, se centra en no ejercer una ofensiva epistémica sobre el otro y fomentar la construcción de un “diálogo experiencial” (Huergo: 2002)

La observación y la etnografía se constituyen en aliados de esta nueva propuesta epistemológica ya que asume al otro de la investigación como un igual y con él busca definir lo que es la realidad y el conocimiento.

La coinvestigación representa una forma de producir conocimiento válido para los colectivos sociales que en ella intervienen. Como heredera de la tradición cualitativa latinoamericana guarda elementos en común con la IAP (Investigación Acción Participativa). Ambas procuran vincular investigación y acción social, en la medida en que ponen en discusión el sentido social de la producción académica y acercan a ésta a las acciones de transformación social. Asimismo rompen con el “phatos de la distancia”, es decir, cuestionan el ideal positivista de la neutralidad valorativa, de la objetividad expresada en la distancia que separa y desvincula el objeto de estudio de quien lo investiga.

Busca “empoderar” a los sujetos individuales y colectivos que participan de estas formas de hacer investigación, de manera tal que las acciones presentes y futuras se vean fortalecidas mediante la reconstrucción colectiva de los sentidos construidos acerca de la acción social. No investigamos nunca aislados, solos, sino en colectivo; No describimos los sujetos sociales o hablamos en nombre de ellos; *coinvestigar o investigar con* es investigar con los otros y posibilitar un diálogo de saberes que no están jerarquizados epistémicamente. Recupera las mediaciones comunicativas en la medida en que interpela la interacción social desde la apropiación reflexiva de los conocimientos. El otro antes que nada es un igual y *coinvestigar* es habitar un mundo común con quienes se investiga contribuyendo a su transformación. El investigador tiene que eludir el lugar del saber que le otorga el imaginario. Esta postura nos aleja del discurso positivista en la investigación que sobrevalora el saber experto y sus métodos apolíticos y neutrales. De este modo la producción del conocimiento no es privativo de académicos y científicos sino que también se produce en las márgenes y la periferia. Este tipo de investigación que se realiza con los movimientos sociales no busca acumular conocimiento sino desplegarlo en la práctica.

Acordamos con León Olivé (2000) cuando sostiene que los conocimientos deben ser evaluados en función de las prácticas epistémicas que los generan, transmiten y aplican y del medio cultural en el cual se desarrollan y cobran sentido. Esta postura permite enfrentar el atropello frente a conocimientos tradicionales que son el resultado

de prácticas epistémicas que por sí mismas no pueden reclamar legitimidad y que son catalogados de conocimientos técnicos sin base científica.

A través de intervenciones sociocomunitarias en diferentes lugares de la Provincia de Salta fuimos reflexionando y transformando nuestra práctica de investigación. El sentido de la misma viene siendo discutida desde hace unos años entre quienes conformamos el colectivo de investigación, docencia e intervención sociocomunitaria *Rescoldo*. “A raíz de” las sucesivas actividades que llevamos adelante con miembros de las comunidades originarias de la región NOA del país, nos predispusimos a un proceso de problematización acerca de nuestro hacer, indagando acerca de los aportes que una investigación socialmente útil debiera hacer. Asimismo repasamos sus supuestos que sin duda, guardaban relación con el lugar/territorio⁹.

Aun cuando comparte las características con la Investigación Acción participativa, la coinvestigación se aleja de la IAP en al menos tres grandes campos de problematización:

- Respecto de *la dimensión del poder*, puesto que en este estilo de hacer ciencia se asume que los actores sociales que no pertenecen al ámbito específico de la academia representan interlocutores válidos con igual cuota de poder y participación en el proceso de “*amasar ciencia*”, puesto que son quienes pueden dar cuenta del objeto de estudio ya que intervienen en sus contextos desde lo experiencial.
- Sobre *el rol de los encuadres conceptuales*, puesto que los conceptos ordenadores son lábiles, ofrecen marcos posibles de interpretación que son amplios, flexibles. No dejan de estar presentes, pero sólo quedan incluidos en el proceso de la investigación una vez realizada una historia social de los mismos, de modo tal que pueda evaluarse su pertinencia y fertilidad como herramientas heurísticas.
- En *el orden del saber*, en virtud del cuestionamiento que hace la coinvestigación sobre la separación entre doxa y episteme. Asu-

⁹ Coinvestigación en las comunidades Guaraní y Chané del Departamento San Martín, Salta; Las comunidades wichi de La Puntana y La Curvita. Depto Rivadavia, Salta El Municipio de San Carlos. Valles Calchaquíes. Salta; y La comunidad India Quilmes del pueblo diaguito calchaquí. Tucumán

miendo una distribución simétrica del poder y la horizontalidad en la comunicación se busca interpelar la dimensión del poder presente en la academia, que obtura la verdad del actor social y la subyuga (cuando no la niega o enmudece). Tal como lo plantea Espitía Vásquez, en este estilo de investigación, el protagonismo del intelectual académico radica en la lucha “contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, del discurso” (2008: 99)

Entiéndase que la coinvestigación busca equilibrarse como una forma de trabajo colaborativo entre practicantes intelectuales y académicos sin caer en una forma de investigación militante. Se trata de abonar espacios de diálogo entre quienes integran estos colectivos de investigación. Las iniciativas de investigación no se relacionan simplemente con preguntas del tipo ¿Qué investigo? sino también con las del tipo ¿Para qué investigo?, y también acerca de si investigo “sobre” ciertos actores o grupos sociales, o “con” esos actores o grupos sociales, al menos como proyecto y dependiendo de los actores. Estas dos últimas preguntas son de carácter ético y político, y ellas condicionan de entrada las preguntas de investigación, la aproximación epistemológica, la elaboración teórica y los planteos de método (Mato, 2001).

La reflexividad como eje gravitante del proceso

La reflexividad retoma el desafío de dar cuenta de las prácticas sociales como estructuras simbólicas de significación desde las cuales representaciones, imaginarios, afectos, deseos y la dimensión de lo utópico se entrelazan cómo modos situados de producción de saberes que no son como lo plantean Espitía Vásquez, Valenzuela, Cubides “ni totalmente reflexivos, ni formalmente racionales, ni arraigados en mentes individuales” (2008: 105) La noción de prácticas de reflexividad permiten visibilizar un conjunto de saberes “difícilmente textualizables” En tal sentido recuperamos los aportes de A Giddens(2003) quien nos brinda herramientas de análisis para comprender todo un abanico de prácticas sociales que son no discursivas,

pero que se convierten en parte importante de las tramas simbólicas que dotan de significado el “estar en el mundo” para diversos grupos humanos.

La reflexividad no constituye una autorreferencialidad del pensamiento y de la subjetividad que nos permitiría mayores procesos de explicitación de los saberes y, por lo tanto, procesos de acompañamiento y co-construcción de los saberes o de reducción de las ambigüedades características del lenguaje como lo han propuesto las perspectivas hermenéuticas. Tampoco es una simple conciencia o actividad calculante y razonante para producir adaptaciones más finas a la realidad, sino la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto de explicitación para captarse como actividad actuante.

Se trata de deconstruir el devenir histórico del grupo social desde procesos de escisión y de oposición frente a lo instituido.

Bibliografía

- Barbero, JM (2002) *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma: Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1975) *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tomo I, *Marxismo y Teoría Revolucionaria*. Tomo II, *El Imaginario Social y la Institución*. Tusquest: Editores Bs. As.
- Castoriadis, C. (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. Punto 3. *Revista Areté Volumen XI N°1-2 1999*. Castoriadis,
- Castro Gómez, S. (2007) “Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes” en Castro y Grosfoguel (Editores) *“El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”*. Siglo del Hombre, Bogotá.
- Cubides, H. y Durán, A. (2002) “Epistemología, Ética y política de la relación entre investigación y transformación social” en *Revista Nómadas N° 17-IESCO*. Universidad Central: Colombia.
- De Certeau, M. 1980. *L'invention du quotidien*. Paris: UGD.
- Escobar, A. (1996) “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lu-

- gar: ¿globalización o postdesarrollo?” en Escobar, A. *“La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo”*. Norma: Bogotá.
- Espitúa Vásquez, U. (2008) “Producción de conocimiento, prácticas intelectuales y reflexividad” en Revista Nómadas N° 29-IESCO, Universidad Central: Bogotá.
- Giddens, A. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amrrortu: Buenos Aires.
- Grimson, A. (2004) “La cultura en las crisis latinoamericanas” CLACSO: Buenos Aires
- Guber, R. (2008) *El salvaje metropolitano. Estudios de Comunicación*. Paidós: Bs. As.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra: Madrid.
- Huergo, J. (2002) “Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía” En Revista Nómadas N° 9-IESCO. Universidad Central: Bogotá.
- Marramao, G. (1988) “Metapolítica: más allá de los esquemas binarios acción/sistema y comunicación estrategia» En Palacios y F, Jurauta (comps) *“Razón, ética y política”*. Anthropos: Barcelona.
- Mato, D. (2001) “Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder Crítica de la idea de Estudios Culturales Latinoamericanos y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido” en Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, Volumen VII.
- Olivé L. (2000) *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. Paidós: Buenos Aires.
- Palermo, Z. (2005) *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción.
- Quijano, A. (2003) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” En Lander, Edgardo (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO: Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1976) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente*

de sentido. Siglo XXI editores: México.

Ricoeur, P. (1983), *Texto, testimonio y narración*. Ed. Andrés Bello: Santiago de Chile.

Zaffaroni, A. (2010) *Procesos identitarios, prácticas sociales y de resistencia juveniles. El caso Salta NOA*. Argentina. Tesis de Doctoral-UBA.

APRENDER A LEER EN LA UNIVERSIDAD



En términos de alfabetización académica, desde hace varios años algunos intelectuales vienen impulsando prácticas de intervención en las universidades, apoyados en dos pilares fundamentales: la práctica de la lectura y la escritura. En virtud de ello, hemos seleccionado dos obras que abordan la lectura como experiencia de alfabetización académica. Se trata, en primera instancia de la obra de Estienne y Carlino, docentes de la UBA; y, en segundo lugar de la obra de Rapetti y Vélez, docentes ellas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los textos se han transcrito textualmente, respetando la producción de las colegas.

LEER EN LA UNIVERSIDAD. ENSEÑAR Y APRENDER UNA NUEVA CULTURA

Viviana M. Estienne / Paula Carlino

Quisiéramos compartir con ustedes algunos avances de la investigación que estamos llevando a cabo en relación con las prácticas de lectura de los alumnos que ingresan al ámbito universitario.¹⁰ Para ello, hemos comenzado a observar clases, a analizar programas y bibliografía propuesta por las cátedras, a entrevistar a alumnos y a docentes del CBC y del primer año de carreras humanísticas de la Universidad de Buenos Aires.¹¹ En las entrevistas, hemos combinado el método clínico-crítico ideado por Piaget (Piaget, 1978; Castorina y otros, 1986; Vinh-Bang, 1970) con la técnica de protocolo de pensamiento diferido (una modificación del protocolo de pensamiento en voz empleado por Haas y Flower, 1988 y por Haswell y otros, 1999), lo cual implica centrarse en lo que hace, piensa y dice el sujeto entrevistado cuando lee. Hemos realizado grabaciones de las clases ob-

¹⁰ Se trata del trabajo de Tesis de Maestría iniciado por la primera autora y dirigido por la segunda.

¹¹ Se denomina CBC al Ciclo Básico Común: primer año universitario que cursan todos los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. El siguiente año se llama primer año aunque en realidad sería el segundo.

servadas y estamos iniciando su análisis. Nuestro objetivo es conocer la perspectiva de los alumnos cuando leen, cuáles son sus acciones cognitivas sobre los textos, qué hacen y por qué; y también conocer la perspectiva de los docentes. En este trabajo, analizaremos las entrevistas a tres alumnos y a tres profesores, realizadas de forma individual, en el contexto de observaciones a tres clases. La transcripción de estos datos equivale a 172 páginas mecanografiadas.

“Los alumnos no leen”... ¿o acaso leen pero no como esperamos los docentes?

El primer contacto telefónico para entrevistar a una reconocida profesora universitaria resultó informativo. Al plantearle el tema de nuestro trabajo, le comentamos que estábamos estudiando las prácticas lectoras de los ingresantes a la universidad y nuestro punto de partida era analizar qué hacen cuando leen. Ante nuestra explicación, la profesora respondió:

“...nada, los alumnos no hacen nada cuando leen, nada de nada. Los alumnos no leen”. (Profesora Titular, CBC, UBA)

Pareciera que ésta es la primera impresión que dan los estudiantes si evaluamos lo que comprenden. Pero, ¿qué sucede? Los profesores solemos esperar implícitamente lo que deberían poder realizar los alumnos en el nivel universitario, y solemos coincidir en que no logran hacerlo. ¿No lo hacen porque realmente no leen?, ¿no hacen nada con los materiales de lectura?, tal como lo plantea esta profesora, o ¿leen pero no comprenden del modo en que pretendemos que lo hagan?

A través de este trabajo, intentaremos mostrar que los alumnos sí leen, pero leen como pueden o como saben hacerlo. Y esto suele ser distinto a cómo los docentes esperamos que lean. Intentaremos mostrar que nuestras expectativas como profesores (no cumplidas por los alumnos) tampoco aparecen claramente manifiestas. Es decir, los docentes esperamos que los alumnos lean de determinada manera pero no enseñamos a hacerlo y entonces nos quejamos pensando que simplemente no leen.

Mostraremos que leer para la universidad requiere desarrollar una serie de conocimientos que los alumnos no disponen cuando ingresan a este ámbito. El problema se complica porque estos conocimientos no suelen ser orientados en su conformación. A nuestro juicio, la queja docente debe ceder paso a la enseñanza: en este caso, a la enseñanza de una práctica lectora. Y enseñar prácticas no es lo mismo que enseñar conceptos.

Para organizar nuestra presentación, en primer lugar nos referiremos a las características que asume la lectura en el ámbito universitario, las exigencias y conocimientos que implica, las diferencias con otros ámbitos y las dificultades con las que se encuentran los alumnos para apropiarse de estos saberes. En segundo lugar, apuntaremos a la necesidad de guía y enseñanza explícita de éstos conocimientos, cuya apropiación no depende del pasaje de un estado de menor a mayor madurez o autonomía, en forma natural y automática. Por el contrario depende de un proceso de aculturación, a través del cual los conocimientos, las normas, las representaciones, las convenciones, son apropiados y significados por los nuevos integrantes, con la guía y el andamiaje de quienes ya pertenecen y actúan en ese ámbito y tienen el específico rol de enseñar.

Un cambio cultural

A diferencia de concebir la lectura como una mera técnica o una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre, vamos a abordarla como una práctica social, una práctica que se lleva a cabo dentro de una determinada “comunidad textual” (Olson 1998), que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee. Por ello, quien lee ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar (Carlino, 2003a).

Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compar-

tido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados (Corson, 2000). De acuerdo con (Cavallo y Chartier, 1998: 13), cada “comunidad de lectores” define las formas de lectura, “...los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación”.

Pero, ¿qué clase de conocimientos deben construir los alumnos al enfrentarse a la lectura de textos científicos?, ¿qué diferencias existen entre las prácticas de lectura que se desarrollan en la universidad y las que se plantean, por ejemplo, en el nivel medio? ¿Y qué diferencias existen entre las estrategias que se ponen en juego al leer textos científicos y otro tipo de textos? En esta primera parte de la ponencia analizaremos estos interrogantes.

En el ámbito universitario, los docentes esperamos que nuestros alumnos lean de un modo específico. En primer lugar, esperamos que extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone. Esperamos que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen de lado las ideas que se alejan de los contenidos previstos en la enseñanza. En segundo lugar, en las ciencias sociales solemos esperar que organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, esperamos que establezcan relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas. A veces, aspiramos a que asuman una postura crítica, pero pedimos que evalúen lo leído en función de parámetros sin definir. No nos conformamos con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos pero tampoco clarificamos cómo deben ser estos fundamentos. Comprender la bibliografía, entonces, consiste en cumplir con estas expectativas de nuestra comunidad lectora. Estas exigencias, que parecen naturales en el nivel universitario, sin embargo requieren procesos cognitivos que no están dados en los ingresantes.

Los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de una cultura diferente, donde las prácticas de lectura son otras, los objetivos, las reglas y los materiales son distintos. Tanto los alumnos como los docentes entrevistados coinciden en estas diferencias. Veamos lo

que plantea una alumna que cursa Sociología en el CBC para ingresar a la carrera de Ciencias de la Educación:

E: ¿Es distinta la forma en que leías para el colegio a como lo hacés ahora para la facultad?

A: Lo que pasa es que en el secundario no te dicen leé, te dicen contestá preguntas. Te dan un cuestionario y te dicen contestálo.

E: ¿Y cómo lo hacés?

A: La típica del cuestionario, y es muy pavote, a ver esta pregunta estáaaa, acá (señala con el dedo).

E: ¿Y en la facultad?

A: Y en la facultad no, se supone que tenés que leer.

En esta cita, la alumna muestra que en el secundario la lectura está tan acotada que llega a convertirse en una tarea mecánica a través de cuestionarios que pueden responderse aun con poca comprensión. Por el contrario, en la universidad se encuentra frente a la bibliografía con una supuesta libertad absoluta a la que no puede caracterizar más que como “leer”. Esta alumna no logra decir cómo ha de leer para el CBC pero sabe que ha de hacer algo distinto a lo que hacía en otro ámbito.

Además de esta falta de orientación sobre cómo leer, la lectura en la universidad enfrenta a los lectores con textos bien diferentes a los del nivel medio. Por lo general, se leen autores, quienes escriben dentro de un contexto que los alumnos desconocen. Los estudiantes no han leído otras obras del autor ni otros autores con los que el autor polemiza, y no suelen percatarse de sus discusiones, sus acuerdos o desacuerdos (Carlino, 2003b). Una alumna de primer año de la carrera de Psicología lo reconoce así:

A: Por ejemplo en Psicología, cuando tuve Psicología en el colegio, eran todos resúmenes, así es que mucho trabajo no tenía.

E: ¿Resúmenes de quién?

A: De los autores, que te daba el profesor. No maneje tantos textos de este nivel para el colegio, por eso no puedo ver tanto las diferencias.

E: ¿Eran distintos los textos?

A: Sí claro, eran distintos, de otro nivel, más bajo, más simple, resúmenes, manuales. (Alumna, 1º año, materia: Psicología General, carrera Psicología.)

En los textos universitarios de las ciencias sociales, aparece gran cantidad de información no explícita en el material de lectura, que debe ser inferida por el lector. La incertidumbre de otra alumna que también cursa primer año en Psicología ejemplifica las dificultades que suelen encontrar los estudiantes cuando tienen que leer estos textos:

(...) lo que me pierde es que esto, las deducciones que uno pueda sacar, extraer, digamos, no están escritas en ningún lugar; yo hasta ahora no leí en un texto que diga: “para la adquisición de un nuevo conocimiento o para el avance de un menor conocimiento a un mayor conocimiento válido deben darse las siguientes características”, no lo tenés así. Entonces a veces me resulta difícil saber si está bien.

En este ejemplo, la alumna ha tomado conciencia de las inferencias que debe realizar y duda de sus interpretaciones. Aparece un problema a resolver: el conocimiento que se espera extraiga de los textos no está contenido totalmente en ellos, ella debe complementar la tarea de dar significado. Ahora bien ¿con qué herramientas podrá hacerlo? ¿Qué orientación recibe de la comunidad lectora universitaria?

Leer en función de un programa

Como hemos señalado, en la universidad existen reglas sobre cómo leer los textos, cada cátedra propone una forma de abordaje particular. Los profesores esperan que los alumnos realicen un recorrido de los textos o de los autores, en función de aquello que se quiere trabajar. Pero muchas veces los alumnos no logran cumplir con estas expectativas. Un auxiliar docente de Sociología del CBC así lo manifiesta:

D: bueno en general, sí, sí hay muchas dificultades para ver qué es lo importante del texto, sobre todo, que les cuesta mucho relevar qué es lo importante del texto para el programa.

En la universidad, los textos son leídos de formas específicas según los objetivos que se propone cada cátedra. El programa de una materia permite, a quien sabe interpretarlo, discernir qué se considera importante en la bibliografía. En ocasiones, los docentes proveen orientación pero en algunos casos se trata sólo de una indicación puntual. Los ejemplos que siguen, en boca de dos docentes, reafirman esta idea:

D: (...) yo lo que hago es: les digo, para la próxima clase tienen que trabajar, por ejemplo el texto de Bruner “El habla del niño”. Invito al grupo que si quiere, antes, la clase anterior cuando yo finalizo la clase les hago un punteo de cómo abordar el texto. Porque cada texto, depende del concepto que vos quieras recorrer, a donde vas a apuntar (Auxiliar docente, materia: Psicología General, 1º año, carrera: Psicología)

D: (...) lo que yo les digo la primera clase es: esto no es cualquier modo de leer los textos, esto es un modo específico de leer los textos. Es una línea de lectura planteada por el programa (Auxiliar docente, materia: Sociología, CBC)

En la cita siguiente vemos cómo una alumna comenzó a percatarse de estas expectativas de las cátedras y plantea la importancia de comprenderlas y tenerlas en cuenta para poder mantenerse en el sistema.

E: ¿Vos encontrás alguna diferencia sobre cómo lees ahora y cómo leías cuando ibas al colegio, al secundario?

A: Bueno antes por ahí agarraba el texto, si tenía la introducción la leía, si no, no la buscaba, eeh, qué más. Lo leía, subrayaba. Por ahí antes me apuraba mucho para subrayar, ahora no me apuro tanto. Espero el tema de las cátedras, qué es lo más importante para la cátedra. Antes subrayaba en función de lo que era más importante para mí, que por ahí era diferente de lo que el profesor esperaba que era importante. (Alumna, 1º año, materia: Psicología General, carrera Psicología.)

Esta alumna ha comenzado a tomar conciencia de las pistas que los profesores proveen para la lectura. Es un conocimiento que ha debido construir, conocimiento propio de una práctica particular. La lectura se hace desde cierta perspectiva que es la que propone la cátedra. Es importante jerarquizar los contenidos en función de los conocimientos que los profesores valoran, pues es la forma de dar sentido a la lectura en el marco de la cátedra. Estos conocimientos no están directamente en el texto, requieren de alguien que pueda interpretarlos y reconstruirlos. La siguiente cita de la misma alumna da cuenta de esta idea:

E: (...) ¿qué te parece que te da el texto que el profesor no te da en la clase?

A: (...) por ahí no es que el texto da algo más, el texto se extiende más. Lo que se da en la clase es una interpretación del texto a partir del marco de la cátedra, por ahí no es lo más importante del autor, sino lo más importante para la cátedra.

Esta cita muestra que en el texto no está toda la información y que tampoco está en la clase. Es necesario un proceso de entramado por parte de los alumnos. Para conseguir una unidad inteligible, tienen que entrelazar texto y explicación del profesor. Esta tarea exige gran actividad cognitiva por parte de los estudiantes, quienes deben integrar en un todo coherente la información que provee el texto y la que provee el profesor. El problema es que, con frecuencia, las clases y los textos aparecen insuficientemente vinculados. Para el docente sí lo están, ya que puede establecer para sí la relación implícita entre la bibliografía y su exposición oral: el profesor a veces no hace referencia manifiesta a los textos en los que se basa, ya que considera obvia la vinculación. Sin embargo, en muchas ocasiones los estudiantes no logran establecer la conexión entre ambas fuentes más allá de encontrar el tema común.

En síntesis, los docentes proponemos una forma particular de leer en la universidad. Por lo general, para quienes estamos dentro de este ámbito, para nosotros docentes, esta forma constituye una práctica evidente, difícil de concebir de un modo distinto ¿Pero qué ocurre con quienes no forman parte aún de esta cultura académica? ¿Cómo

logran los alumnos comprender y poner en práctica las nuevas reglas, las nuevas convenciones? A veces, nos encontramos con que lo hacen luego de uno o varios fracasos, por ensayo y error. Otras veces no logran hacerlo nunca y terminan abandonando los estudios universitarios con la convicción de que no son para ellos.

¿Un problema de madurez o de enseñanza?

Tal como alumnos y docentes lo plantean en nuestras entrevistas, los textos que proponen las cátedras pueden ser interpretados de distinta forma según el concepto que se quiera trabajar desde la asignatura. Pero, ¿quién explica esto? ¿Cómo se guía a los alumnos para que encuentren o realicen el recorrido lector que propone la cátedra? ¿Cómo saben los alumnos a qué aspectos tienen que apuntar, si los profesores no se lo indican? Se suele sostener que los alumnos al haber ingresado a la universidad ya son adultos y deberían poder resolver los diversos problemas que la lectura académica plantea. A continuación, dos docentes entrevistados manifiestan esta concepción:

E: ¿Vos les aclarás la bibliografía que tienen que leer?

D: Se la digo en la primera clase, me da la sensación, como que pretenden un seguimiento más personalizado, algo más directivo. Como ser: “Para la clase que viene hay que leer...” No, no. Agarren, vean el programa. Yo no voy a estar diciendo... porque no tiene... es muy escolar, diría la cátedra. (...)

E: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?

D: No, (...) ¡darles una guía de lectura!, no, me parece que no tiene ningún sentido, se entiende bastante. Si no se entiende, lo yo que pretendo es que ellos marquen y me digan “esto no se entiende, ¿me lo explicás?” (...) (Auxiliar docente, materia: Psicología Genética, 1° año, carrera: Psicología)

D: (...) Yo como creo que son alumnos universitarios, digamos, son responsables de lo que quieren decidir hacer. (...) Porque entiendo que son chicos universitarios y ellos mismos tienen que decidir qué es lo que quieren y qué es lo que no quieren. (Auxiliar docente, materia: Psicología General, 1° año carrera: Psicología)

Bajo el supuesto de que son adultos universitarios que pueden decidir y autorregular la forma de acceder a los textos, no se explicitan ni se dan pautas claras sobre cómo precisa abordarse la lectura en cada asignatura. La solicitud que algunos alumnos realizan de recibir mayor orientación es entendida por los profesores como dependencia e inmadurez. Es así que los docentes confundimos autonomía con conocimiento de las reglas de juego, y planteamos en términos de dependencia lo que en realidad es necesidad de conocer las convenciones sobre cómo manejarse en este nuevo ámbito. Esta confusión ha sido discutida por Kate Chanock, una investigadora australiana: “Las dificultades de los alumnos no suelen originarse en su inmadurez sino en la falta de familiaridad con las subculturas académicas con las que se encuentran (...). Y su reacción -pedir lineamientos- es la que cualquier adulto tendría cuando enfrenta una situación nueva” (Chanock, 2001, p. 2)

Chanock sostiene que la actitud de los estudiantes de pedir orientación no puede ser entendida como dependencia o falta de madurez sino que indica un reclamo legítimo, adulto y responsable de alguien que se enfrenta a lo no familiar. Al igual que la autora, estamos planteando una nueva forma de concebir el problema: las dificultades de lectura no son inmanentes a los alumnos, no son un déficit que deban resolver solos. El acceso a la universidad supone nuevos roles lectores, que desconocen los ingresantes provenientes de otras subculturas académicas. Transitar por este camino de manera exitosa requiere una guía continuada. No se logra a través de una indicación puntual o esporádica. Los alumnos necesitan participar en recurrentes situaciones que andamien sus intentos inicialmente infructuosos. En palabras de Chanock: “Madurar e individualizarse es al mismo tiempo socializarse. Lo que es representado habitualmente como independencia es adaptación a un rol académico convencional” (Chanock, 2001, p. 2)

La maduración así concebida no tiene que ver con un proceso indefectible que se da naturalmente al cumplir años. Tiene que ver con un aprendizaje que se produce en contacto con otros. Consiste en un proceso de internalización, en el sentido vigotskyano del término. Para muchos, sólo es posible aprender a leer como uni-

versitario si se cuenta con el acompañamiento y la guía de quienes ya forman parte de la cultura académica. El comentario de una docente entrevistada que presentamos a continuación nos muestra los efectos no deseados que implica “dejar solos a los alumnos”:

D: (...) Yo los dejo, porque para mí es interesante que ellos hagan ese recorrido [lector] y que ellos decidan, pero lo que hay como consecuencia es que como es una materia del primer año de la carrera, no saben apuntar a cuáles son las ideas principales (Auxiliar docente, materia: Psicología General, 1º año, carrera: Psicología)

Como resultado de dejarlos solos, muchos ingresantes universitarios no pueden jerarquizar, seleccionar las ideas que una cátedra considera centrales. Al igual que esta profesora, es frecuente reconocer que los estudiantes no tienen los conocimientos necesarios para extraer la información relevante, pero al mismo tiempo no se los guía debido al supuesto de que son adultos y deberían manejarse autónomamente.

El problema acá es que, en función de una concepción de madurez, de desarrollo natural, se deja librado a los alumnos decidir cómo estudiar, dónde focalizar, qué comprender, cuánto retener. Se les exige pasar de un estado de total dependencia (con el que provienen del nivel medio) a uno en el que son tan amplios los márgenes de libertad que resulta difícil saber qué hacer con ellos. Se quitan los apoyos porque se supone que los estudiantes en este nivel pueden aprender solos. Pero el tipo de aprendizajes que deben hacer ha cambiado: no tienen ninguna práctica en llevar a cabo lo que la universidad les propone. Son adultos pero noveles, inexperimentados en la cultura nueva a la cual desean integrarse. Sus roles deben modificarse pues en este ámbito las normas son otras. Chanock plantea: “Para desempeñarse en cualquier rol existen expectativas convencionales, y los estudiantes no hacen mal en querer saber cuáles son estas expectativas. Esto no significa ser dependientes, sino que es una forma de asumir la responsabilidad de sí mismos” (Chanock, 2001, p. 8).

El aporte del docente: un faro imprescindible

A continuación, mostraremos -a través de extractos de nuestras entrevistas- qué dicen los alumnos sobre lo que necesitan y lo que valoran en las clases:

A: ...hay materias para las cuales hay guías de lectura, que eso es bastante facilitador porque uno sabe más a lo que le tiene que dar bola y a lo que no le tiene que dar bola.

En el práctico cuando tenemos que dar... en realidad para todo, pero cuando tenemos que dar las clases especiales, la profesora nos dice, “tal y tal cosa son importantes, lo demás es adorno”, o digamos contexto. (...) para mí lo que se ve en el teórico y en el práctico es lo más importante del texto. (Alumna, 1º año, materia: Psicología General, carrera Psicología.)

Aparece valorada la palabra del docente, que guía y jerarquiza la información; de otra manera la alumna no podría diferenciar lo importante de lo que no lo es. En este ejemplo, es el docente quien señala el recorrido lector que deben hacer los alumnos. Sin esta guía, los alumnos suelen pasar por alto aspectos que, aunque estén destacados en los textos, les resultan desapercibidos porque no tienen los conocimientos suficientes para volverlos observables. Una alumna del CBC, al referirse a un texto de Marx y Engels, lo expresa así:

A: Claro porque él [el profesor] había puesto unas cosas en el pizarrón, estuvo explicando 20 minutos sobre eso y después dijo “a ver qué otra cosa falta” y dijo, “esto, esto y esto, bueno véanlo Uds.” Lo marcó como que era importante. Yo ya me había olvidado de eso, no se me dio por leerlo antes (se refiere a los apuntes de clase). Cuando leí el texto, no me pareció importante porque el título decía “tesis I, tesis II, etc.”. No era un título ni nada, entonces lo pasé. (...) [El profesor] es como un guía, es el que te va orientando sobre dónde quiere que hagamos la interpretación del texto. (Alumna, CBC, Sociología, carrera: Cs. de la Educación)

La alumna valora la orientación precisa del docente. Sin ella, los estudiantes se encuentran perdidos en la lectura de la bibliografía, no saben a donde tienen que apuntar. Para ellos todo es importante porque todo les llama la atención, todo es desconocido. La misma alumna lo explica de este modo:

A: [Una pregunta] decía, “¿qué cosas le agrega Althusser a Marx?” Ah, bueno entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé. (Alumna del CBC, Sociología, carrera Cs. de la Educación)

En la medida que el profesor comienza a iluminar algunas partes del texto, los estudiantes pueden focalizar, desechar detalles y así dar sentido sin verse abrumados por la masa de información desjerarquizada (Carlino, 2003c). La misma alumna agradece las pistas que su docente ofrece para comprender.

A: A mí me gusta cuando lo hacemos con la profesora en clase, que nos va diciendo. La profesora de Filosofía, por ahí se sentaba con el libro y empezaba a ver: a eso, porque son tantas cosas, entonces ella iba poniendo en el pizarrón, nos preguntaba, y lo escribía (...) (Alumna, CBC, Sociología, carrera: Cs. de la Educación)

En la situación que relata la alumna, la profesora ofrece una guía que muestra qué es lo importante para el lector experto. Los recién llegados a la comunidad universitaria logran así apreciar cómo leen los miembros más experimentados. El docente, dentro del contexto de cada asignatura (Carlino, 2002), es quien ha de mostrar el camino, acompañar y guiar al alumno, generando espacios para que sea participe de los modos de lectura esperados. El docente puede ser el faro que impide perderse en la inmensidad de los textos.

Conclusión

En esta ponencia hemos partido de la habitual queja de los profesores acerca de que los alumnos no leen. Y hemos mostrado que, por el contrario, sí leen... pero como pueden o saben leer. A su vez, hemos señalado que, para permanecer en la universidad, los estudiantes han de aprender a leer de otro modo y que es posible y necesario que los docentes les alumbramos el camino. Nuestra propuesta implica cambiar la perspectiva del problema y convertirlo en un tema que involucra a las instituciones de enseñanza y a los docentes que formamos parte de la cultura académica, evitando colocar las dificultades en el alumno, en su falta de lectura o de autonomía lectora.

Surgen algunos interrogantes que invitan a reflexionar. ¿Por qué los alumnos que ingresan a la universidad deberían saber manejarse con sus reglas de lectura? ¿Por qué deberían saber que en el programa de cada materia se encuentran las expectativas de logro, los contenidos, la bibliografía, y tal vez el recorrido que tienen que hacer de los textos? ¿Cómo se piensa que los alumnos adquieren estos conocimientos? ¿Es posible comprender y apropiarse de estas prácticas si solamente son explicitadas una vez al inicio de las clases?

De nuestra presentación se desprende la necesidad de una guía intencionada por parte de los profesores, que ofrezcan la posibilidad de participar en la construcción de estos conocimientos. Pero, ¿cómo ha de ser esa guía?, ¿qué debe guiar?, ¿cuándo y dónde? Un camino para responder estos interrogantes es profundizar en la perspectiva de nuestros alumnos y profesores, como así también en la naturaleza de los conocimientos que requiere la lectura en la universidad. De esta forma será factible idear prácticas de enseñanza acordes a las necesidades de quienes recién llegan a este ámbito académico y propiciar así su inclusión y participación en esta particular cultura.

Bibliografía

- Carlino, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de lectura*, Año 23, N° 1, marzo, pp. 6-14.
- Carlino, P. (2003a). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20: 409-420. Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo
- Carlino, P. (2003b). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *6° Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura*. Buenos Aires, 2-4 mayo. Disponible Internet: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf
- Carlino, P. (2003c) “Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 33, Barcelona, abril, 43-51.
- Castorina J.; Lenzi, A. y Fernández, S. (1986). “Alcances del método de exploración crítica en psicología genética.” En Castorina y otros *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Cavallo, G. y Chartier, R (Eds.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Corson, D. (2000). “Vocabulario y memoria colectiva.” En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Chanock, K. (2001) “From Mystery to Mastery”. Actas de la Australian Language and Academic Skills Conference “Changing Identities” (ISBN 0 86418 780 7). Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- Haas, C y Flower, L. (1988). “Rhetorical reading strategies and the

- construction of meaning”. *College Composition and Communication*, 39, 167-183.
- Haswell, R., Briggs, T., Fay, J., Gillen, N., Harrill, R., Shupala, A. y Trevino, S. (1999). “Context and Rhetorical Reading Strategies”. *Written Communication*, Vol. 16 N° 1, 3-27.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Vinh-Bang (1970). “El método clínico y la investigación en psicología del niño”. En *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires: Proteo.

**LEER PARA APRENDER Y APRENDER
A LEER EN LA UNIVERSIDAD:
ENTRE LAS LECTURAS ESTÉTICAS
Y EFERENTES¹².**

*Marcela Rapetti y Gisela Vélez
(Universidad Nacional de Río Cuarto,
Argentina).*

Introducción

El propósito de este artículo es compartir y discutir algunos aspectos centrales de la relación que establecen con la lectura los estudiantes universitarios cuando se involucran en la lectura estética de un texto en particular. Para ello presentaremos análisis de relatos de experiencias de lectura escritos por dos grupos de ingresantes a la Universidad Nacional de Río Cuarto (2002-2007).

En primer término, haremos referencia a los fundamentos teóricos y empíricos que sostienen la indagación, destacando centralmente que el estudio se apoya en conceptos desarrollados por la psicología sociocultural y las teorías transaccionales de la lectura. Posteriormente, plantearemos algunas reflexiones en torno al relato de experiencia de lectura, en tanto instrumento de indagación que permite recuperar vivencias y aprendizajes de los lectores.

En tercer lugar, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de los relatos; se describe particularmente aquello que los lectores evocan y lo que la lectura provoca, identificando vínculos entre posturas eferentes y estéticas de los lectores.

¹² Rapetti, Marcela y Gisela Vélez (2011), "Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/ Uniersia, Vol. III, núm. 7, pp. 113-128, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/125> [consulta: 10 de marzo de 2013].

Antecedentes y fundamentos

En este trabajo entendemos a la lectura como la posibilidad de una experiencia en la que las transacciones entre lector, texto y contexto dan lugar a la construcción de significados y a la atribución de sentidos. Este concepto abarca tanto a las lecturas que se realizan desde una postura eferente, donde el propósito del lector se centra en los aspectos públicos y epistémicos del significado, como aquéllas en las que predomina una postura estética, en la que el lector se centra en los sentimientos, ideas y atribuciones de sentido personales que se viven durante la lectura (Rosenblatt, 2002).

Esta concepción de lectura desde la perspectiva transaccional propuesta por Rosenblatt, implica que el lector pueda asumir diferentes posturas al encontrarse con el texto, vinculadas al propósito de lectura a partir del cual el lector prestará atención a determinados aspectos de la obra. En este sentido, Rosenblatt (op. cit.) describe un continuum en cuyo recorrido podemos encontrar, por una parte, propósitos de lectura orientados a abstraer información, a recuperar ideas, a realizar una tarea analítica sobre el contenido de la obra leída; esta postura se denomina eferente, porque se vincula con actitudes epistémicas, con extraer algo del texto, algo que perdurará después del acontecimiento lector. Por otra parte, los propósitos que definen una postura estética se relacionan con la lectura que se realiza desde la predisposición que asume el lector para percibir y experimentar estados afectivos a partir de la lectura; esta postura se caracteriza por la intención de “leer por placer”. El continuum que describe Rosenblatt supone que si bien el lector puede asumir de manera predominante una u otra postura, ambas pueden ser experimentadas en cada acto de leer.

En nuestras indagaciones iniciales, hace más de 15 años, estudiamos las estrategias cognoscitivas que utilizaban los estudiantes universitarios para aprender a partir de la lectura y ensayamos intervenciones instruccionales orientadas a mejorarlas.

Diferentes fuentes teóricas y nuestros propios estudios en el contexto de nuestra universidad (Universidad Nacional de Río Cuarto,

Argentina), fueron abriendo nuevos interrogantes que nos orientaron a explorar el modo en que los estudiantes construyen su relación con los textos y la lectura a lo largo de su vida y a considerar al acto de leer como experiencia en la que se integran las concepciones y los estados afectivos y epistémicos del lector, en sus transacciones con diversos tipos de textos en contextos específicos.

Desde los años noventa, esta concepción compleja de la lectura se ha enriquecido con aportes que contribuyen a integrar dimensiones psicológicas, históricas, antropológicas y culturales: a) Las teorías transaccionales de la lectura, que reconocen la participación indisociable del lector, el texto y el contexto en el acto de leer, como así también un ‘continuo’ entre las posturas estéticas y eferentes de los lectores (Rosenblatt, 2002) y las investigaciones sobre las respuestas del lector (Marshall, 2000), apoyadas en estos marcos teóricos; b) Los estudios sobre el papel de las concepciones en el aprendizaje (Pozo et al., 2006) y los nuevos paradigmas en el aprendizaje estratégico que destacan el papel de las teorías implícitas, el contexto, las emociones y la identidad en el aprendizaje (Monereo, 2007); c) Los estudios antropológicos y culturales, que contemplan a la lectura como práctica histórico-social y rescatan su impacto en la construcción del conocimiento y la subjetividad (Olson, 1994; Petit, 1999); d) Los aportes de la psicología popular propuesta por Bruner (1997; 2002) que, con fundamentos epistemológicos y psicológicos, defienden el valor de las narrativas para la generación y la apropiación del conocimiento; e) las reflexiones filosóficas sobre la experiencia de leer, que muestran a la lectura como un tiempoespacio de formación y transformación (Larrosa, 2003; 2009).

Sobre estas bases, atendimos a la constitución de la relación de los estudiantes con la lectura a partir del análisis de las autobiografías lectoras de sucesivos grupos de ingresantes universitarios (2002-2007). Estos relatos nos permitieron advertir, entre otros aspectos, el modo en que los estudiantes expresan posturas estéticas y eferentes frente a los textos. Así en las primeras fases de las autobiografías, referidas a los contactos iniciales con el sistema de escritura, se ponen de manifiesto actitudes afectivas fuertemente

ligadas a lecturas estéticas; en la secuencia de los relatos, una segunda fase se concentra en aprender a leer, donde se entrelazan lecturas eferentes y estéticas; en la tercera fase, que corresponde a los ciclos superiores del nivel primario de escolaridad y el predominio de lecturas eferentes, leer para aprender concentra las expresiones que dan cuenta de actitudes afectivas y epistémicas; la cuarta fase, que coincide con la escuela media, se caracteriza por una fuerte disociación entre lecturas eferentes y estéticas; por último, en la fase que muestra a los lectores como estudiantes universitarios, se profundiza esta disociación, cancelando las lecturas estéticas frente a las exigencias académicas (Vélez, 2006).

Esta descripción nos alertó sobre la presencia de concepciones y prácticas en la que los textos y las lecturas se alejan de las relaciones dinámicas en las que el lector “se mueve” recursivamente entre posturas eferentes y estéticas (Rosenblatt, 2002); asimismo, el predominio de las lecturas eferentes en las situaciones de aprendizaje parece limitar la posibilidad de concebir y expresar a la lectura como experiencia, eso que nos pasa (Larrosa, 2003; 2009), en la que se hacen explícitos el contenido, la actitud y el sujeto agente (Dienes y Perner, 1999; Pozo, 2006).

Nos preguntamos si las tareas de lectura que proponemos en la universidad, concentradas en los textos académicos y en demandas de lecturas eferentes, no estarían relegando otras posibilidades formativas que ofrecen las lecturas de los textos literarios y las posturas estéticas. Asimismo, las prácticas de lectura de los textos científicos y académicos parecen concentrarse en el objeto de conocimiento mediado por el texto (Dubois, 2006), es decir, priorizan el contenido por sobre la conciencia y la actitud, limitando así las condiciones para una explicitación más extendida del conocimiento.

Estas prácticas se refuerzan de hecho en la universidad, bajo las condiciones de distanciamiento y objetividad que orientan las lecturas/escrituras académicas propias de las comunidades científicas, cuestión ésta que ya hace casi medio siglo señaló Kuhn (1986) y posteriormente lamentó (1977) desde una mirada histórica y epistemológica de sus propias lecturas.

Desde estas preocupaciones iniciamos tareas tendientes, por una parte, a favorecer una mayor fluidez entre lecturas estéticas y eferentes en los ingresantes universitarios, y por otra, a promover y estudiar la lectura como experiencia desde la perspectiva de los estudiantes.

El estudio de la experiencia de lectura encuentra antecedentes importantes en los enfoques transaccionales que indagan “las respuestas a la literatura”; estas investigaciones consideran que no existe una respuesta única por parte de los lectores, de tal modo que la investigación debe incluir los aspectos dinámicos de la construcción del significado y las actitudes de los sujetos frente a la lectura (Beach y Hynds, 1991). Desde esta perspectiva, una revisión realizada por Marshall (2000) destaca dos aspectos que contribuyeron a nuestra indagación: a) la consideración de respuesta del lector y b) qué se entiende en esta línea por literatura. Según este investigador, la respuesta de los lectores comprende un amplio espectro, difícil de precisar, que indudablemente implica más que la comprensión, es decir más que la posibilidad de expresar, contar o parafrasear lo que se ha leído; sin embargo no es tan fácil determinar qué significa ese ‘algo más’ que comprende aspectos tales como la respuesta emocional y los vínculos autobiográficos; como así también la comprensión del contexto, de las intenciones del autor, de las críticas posibles. Así, todo lo que hacemos o decimos durante y después del acto de leer podría incluirse en las respuestas del lector. En términos de la explicitación del acto de leer, las respuestas del lector irían más allá de la exposición del contenido, esto es, de lo que se ha leído, de qué se trata el texto (o el mundo al que el texto refiere), para reconocer las actitudes vinculadas a las respuestas emocionales y/o epistémicas, tales como el posicionamiento crítico del lector, y el reconocimiento de la agencia en la que el yo se reconoce a sí mismo como lector, y asume que hay intenciones por parte de un autor que produce el texto (Bruner y Weisser, 1991; Pozo, 2006).

Retomamos la exposición de Marshall (2000) para considerar qué se entiende por literatura en este enfoque. En coincidencia con lo que largamente ha sostenido (2002) en su desarrollo del enfoque transaccional, se entiende por literatura, no un tipo de textos en particular,

sino todos aquellos textos que son leídos como literatura; en términos de Rosenblatt, implicaría que el lector asume frente a la obra una postura predominantemente estética en la que priman los vínculos personales y los aspectos más idiosincrásicos del significado. Así, en los estudios sobre las respuestas a la literatura, se entraman significados y sentidos. Ambos conceptos suelen solaparse y de hecho están fuertemente vinculados; el significado implica una compleja interacción entre los símbolos, sus referentes y un interpretante (Bruner, 1990), supone así la participación necesaria de un sistema de representación; el sentido, cuando de textos se trata, remite a las intenciones y propósitos de los sujetos, así como al conjunto de experiencias psicológicas que las palabras suscitan en la conciencia, comprende a la intención y al significado, puesto que cuando los sentidos se externalizan y se vuelven objetivables se hacen susceptibles de interpretación. Podríamos decir así que el significado es una de las zonas del sentido y que éste último sólo es accesible a las conjeturas, mientras que los significados pueden ser validados intersubjetivamente (Ricoeur, 1976).

Por ello, enfocamos a la lectura como experiencia, es decir, más allá de lo que dice el texto (contenido), que puede exponerse a partir de procesos de decodificación y reconstrucción de significados, implica aquello que me dice el texto, esto es, las actitudes o estados epistémicos y afectivos que suscita en la conciencia; aquello que se asigna al autor (lo que ‘quiere decir’) y lo que yo digo (pienso y siento) frente al texto, las posiciones de los lectores que se pueden reconocer y asumir en términos de agencia. En similar sentido, Larrosa (2009) examina dimensiones de la experiencia de leer expresando que la experiencia es “[...] eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (2009: 14); donde ‘eso’ da cuenta de la exterioridad (el texto), ‘me’ expone un principio de subjetividad o de reflexividad y ‘pasa’ implica un movimiento de pasaje y pasión.

Los relatos de experiencia de lectura ¿cómo analizar la experiencia? *El relato de experiencia de lectura*

El contexto, los lectores, los textos

La experiencia se desarrolló en una cátedra del primer año de las carreras de licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y licenciatura en Educación Especial. El régimen de cursado de la asignatura es anual y tanto la lectura como el relato se realizan durante el periodo de receso académico (julio/agosto):¹³ esperamos con esto ofrecer un contexto más amplio y flexible, que si bien inscribe la tarea en las actividades curriculares, ésta se realiza en tiempos y espacios extra-académicos. Esta actividad, con muy pocas variantes, se realiza en la cátedra desde el año 2000; dos años después iniciamos el análisis sistemático de los relatos, lo que nos permite ahora presentar las experiencias relatadas por dos grupos de lectores, con una diferencia de cinco años (2002-2007). Nos preguntamos si las respuestas de los lectores mostrarían similitudes en su explicitación, aun cuando en el breve lapso transcurrido se produce la distribución intensiva de nuevos formatos y portadores textuales, la intensificación de nuevas prácticas de lectura y un incremento sostenido de la producción bibliográfica.¹⁴

Los alumnos-lectores, en el primer grupo, fueron 108 y en el segundo 89. La libre elección de los textos por parte de los estudiantes, dio lugar al registro de un conjunto particular de opciones caracterizado por una gran variedad de obras: entre los 108 relatos escritos en el año 2002, encontramos 81 títulos; y en el grupo de 89 lectores del año 2007 se eligieron 62 obras diferentes. En relación con la función y la trama de las obras (Kaufman y Rodríguez, 1993),

¹³ Cabe señalar que en el calendario académico, este periodo se extiende aproximadamente a un mes y medio; si bien no se dictan clases, no corresponde estrictamente a vacaciones, que sólo comprenden 15 días.

¹⁴ Por ejemplo, entre 2003 y 2004, el uso de telefonía celular en Argentina se incrementó un 800%. En el mismo lapso aumenta más del 50% el número de usuarios domiciliarios de internet (encc, 2008). Entre 1998 y 2005 se incrementa un 53% la cantidad de títulos editados en Argentina (Laboratorio de Industrias Culturales, 2006).

la mayor cantidad de opciones se concentra en la función literaria y la trama narrativa, con fuerte preferencia por la novela (2002: 68%; 2007: 63%).¹⁵

¿Cómo analizar las experiencias de lectura?

En cuanto a los aspectos metodológicos considerados para el análisis, inicialmente seleccionamos una muestra aleatoria simple de 20 relatos para cada grupo (entre 108 relatos escritos en el año 2002 y 89 en el año 2007), esta muestra se completó por el mismo procedimiento hasta alcanzar la saturación de categorías. Se analizaron en total 60 relatos (30 de cada grupo).

El carácter personal de los relatos de experiencias ha generado no pocas discusiones éticas y metodológicas entre los investigadores, puesto que como lo expresa Huberman (1995), las narraciones biográficas son tan singulares y múltiples, que tenemos la impresión de deteriorarlas en el mismo momento en que las sometemos al análisis; así mismo Alvermann (2000) expone su preocupación por la injerencia de la autoridad del investigador en su interpretación de este tipo de relatos. Estas advertencias llevan a extremar la vigilancia ética y epistemológica, es así que optamos por trabajar con procedimientos inductivos, procurando mantener siempre en vigencia las voces de los protagonistas, volviendo sobre las mismas en cada instancia de condensación.

El análisis del contenido de los relatos se llevó a cabo desde el enfoque de la teoría fundamentada en los datos. Se realizó una codificación abierta de los elementos encontrados en los relatos, analizando los diferentes segmentos y generando, por comparación constante, las primeras categorías (Glaser y Strauss, 1967; Hernández Sampieri et al., 2006). La unidad de análisis a partir de la cual identificamos los aspectos por considerar es la cláusula, entendiéndola como un conjunto de palabras que tienen sentido completo (incluyen partici-

¹⁵ Adoptamos la tipología textual propuesta por Kaufman y Rodríguez (1993) en la que se intersectan los criterios de función del lenguaje y trama de los textos, contemplando las funciones argumentativa, expresiva, literaria, apelativa y las tramas descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional.

pantes, procesos y circunstancias). Se consideró presente la categoría si el escrito incluía al menos una cláusula que aportara a su descripción. La definición de las categorías preliminares nos permitió una caracterización de tres instancias en los relatos: qué convoca a leer, qué evoca el lector y qué provoca la lectura. La utilización de este método, en líneas generales, tuvo como propósito realizar de manera inductiva y recursiva la comparación entre los elementos que iban surgiendo de los relatos, y el análisis de las relaciones que entre los mismos se iban generando. Así, las tres instancias iniciales en las que agrupamos las categorías construidas a partir del corpus obtenido en 2002, se reagruparon nuevamente para todos los relatos analizados. Este intento de leer la experiencia de lectura de 2007 a la luz de las ideas generadas para el grupo 2002, nos permitió comparar las experiencias de lectura de dos grupos, con una diferencia de cinco años en la producción de la actividad, considerando que las condiciones en que se realizó la producción de los relatos no fueron modificadas en cuanto a la consigna propuesta, el entorno, y las carreras y curso al que pertenecían los estudiantes. Esta relectura de los relatos de la cohorte 2002, supone la doble perspectiva (y acaso el placer) de la repetición y del descubrimiento. Volver sobre los mismos textos los torna a veces repetitivos, pero mantiene la promesa de nuevos encuentros; como aquellos que experimentamos con los viejos amigos, con quienes recuperamos, reinventamos y revivimos lo ya narrado, a la vez que advertimos un nuevo detalle que transforma el relato.

Pero, por otra parte, vale señalar que el proceso de codificación y comparación constante tuvo así una doble dimensión; el corpus de relatos seleccionados en 2002, nos permitió configurar categorías que hoy consideramos iniciales. Posteriormente, la lectura de los relatos del grupo 2007 se realizó a la luz de este sistema categorial, pero las categorías se mantuvieron abiertas a nuevas definiciones, que se reconstruyeron, tanto a partir de elementos emergentes de los relatos, como de nuevos conceptos que permitían una lectura diferente de los datos. En todo caso, como hemos señalado anteriormente, estos nuevos análisis nos llevaron a reexaminar los conceptos que veníamos utilizando y redefinir así categorías y agrupamientos, lo que aún requiere revisiones externas y nuevos contrastes.

La experiencia de lectura *Primeras lecturas: qué convoca a leer, lo que el lector evoca, lo que la lectura provoca*

En este apartado, describimos de manera general tres instancias que caracterizan a la secuencia de los relatos, para luego profundizar en una nueva mirada de los datos, a partir de la consideración de elementos epistémicos y afectivos. Esta primera lectura muestra en sentido longitudinal, el carácter secuencial que caracteriza a la narrativa, esto es, su inscripción en el tiempo (Bruner, 1990), pero se trata aquí de un tiempo personal propio de la experiencia de leer que, como ya lo señalara Ricoeur (1983), supera al orden canónico de pasadopresente futuro o, en nuestro caso, el orden que supondría la trilogía antes-durante-después de la lectura, que como sabemos, dado su carácter cíclico, es difícil de diferenciar en la acción de leer

(Solé, 1992; Goodman, 1994). Por otra parte, esta particularidad temporal se acentúa en este paso, puesto que en sí mismo el relato constituye una actividad posterior a la lectura que reconstruye la experiencia, en tal sentido participa de la secuencia especial que identifica Bruner (2002) para los relatos autobiográficos, que no necesariamente respeta el ‘tiempo cronológico’ convencional, puesto que la autobiografía viola la convención del sistema cultural de representación del tiempo para expresarse como tiempo vivido y pensado.

De este modo, y no sin cierta “artificialidad” provocada por la misma consigna y por nuestra lectura de los relatos, distinguimos en ellos tres instancias: el primer momento que denominamos qué convoca a leer, en el cual los estudiantes identifican los textos seleccionados y exponen los motivos y circunstancias que definen la elección; encontramos una variedad de expresiones en las que se distinguen lectores que leían por primera vez la obra, de otros que optaban releer por diversas razones.

Se reconocieron también diferentes maneras de encontrarse con los textos, donde se muestra la participación de “otros significativos”, como así también las razones que orientan las búsquedas personales. Por último, se exponen como criterios que se tienen en cuenta para la elección del material de lectura, las características propias del texto,

tales como su autor, la temática que trata, su título y hasta la extensión de las obras. En un segundo momento, los estudiantes describen qué evoca la lectura, instancia en la cual recuperan saberes y conocimientos sobre las temáticas tratadas por la obra leída y a través de los cuales re-conocen o interpretan el contenido de la misma, así como conocimientos sobre géneros y tipos de textos. También aquí se evocan experiencias y vivencias, por una parte, como situaciones o sucesos concretos que el lector ha vivido o vive y, por otra, una ‘evocación de sí mismo’; el lector actualiza actitudes, maneras de pensar y de ser que le son propias y que encuentra expresadas en el texto, como si se encontrara reflejado en lo que muestra la obra. En menor medida, se evocan experiencias de lectura previas, ya sea del mismo texto o de otros. Por último, en este momento el lector también evoca imágenes vinculadas al contexto en que se desarrolla el argumento, los personajes que se describen y, en ocasiones, se proyecta a sí mismo hacia el ambiente en el que transcurre la obra. Un tercer momento que describe a los relatos de experiencia, está vinculado a lo que provoca la lectura de la obra elegida. Aquí encontramos referencias a emociones y sentimientos generados por el texto, reflexiones y pensamientos que intentan explicar estas vivencias, así como la evaluación de ideas y creencias previas; la lectura provoca también preguntas y cuestionamientos. Asimismo, en este tercer momento, los relatos incluyen valoraciones acerca de la obra seleccionada para leer, que van desde la consideración del estilo del autor, a la evaluación de la satisfacción de las expectativas generadas por el texto. Por último, en esta instancia, los lectores dan cuenta de enseñanzas y aprendizajes, en algunos casos, éstos se extienden en términos de la explicitación del modo en que la lectura provoca modificaciones en las actitudes los sujetos.

Segundas lecturas

Si bien la propuesta inicial para la escritura de la experiencia se configuraba como una instancia de lectura estética de algún texto “no académico”, advertimos en el primer análisis de ambos grupos,

que los lectores se desplazan por el continuo eferente-estético, desde los aspectos más íntimos a los más públicos del significado, explicitando actitudes afectivas y epistémicas. Así, intentamos examinar con mayor detalle estos aspectos, para ello retomamos el análisis del corpus recolectado en 2007 y realizamos un re-análisis de los relatos escritos en 2002. Dos cuestiones previas que debemos aclarar: para este re-análisis modificamos las relaciones entre los diferentes elementos, ya que inicialmente fueron analizados desde su inclusión en uno de los “momentos” del relato. Ahora retomamos esas categorías y sus indicadores, y las revisamos con el propósito de describir con mayor profundidad la explicitación de actitudes o estados epistémicos y afectivos, con independencia de las instancias o momentos en que éstos se expresan en los relatos.

Saberes y creencias evocados durante la lectura

Esta categoría representa al conjunto de respuestas que se vinculan a saberes que son recuperados durante la lectura. Se manifiestan tanto en la referencia a hechos concretos de la historia social, constatados y determinados en un tiempo o un espacio, como en las ideas y creencias acerca de un tema que los alumnos han construido en sus experiencias con el mundo (Villoro, 1982). Incluimos aquí las expresiones que se mantienen de alguna manera “externas al sujeto”, es decir, no implican al lector como participante necesario, sino que refieren a “algo que pasó” o “que pasa en la sociedad”, de manera más distante.

Hallamos entonces referencias a saberes históricos/ sociales, que encuentran alguna vinculación con el texto que leen. Estos se enmarcan en un espacio y tiempo determinado y en este sentido, ayudan al lector a contextualizar de algún modo el contenido del texto. Las expresiones que integran este apartado hacen referencia a sucesos o hechos concretos, registrados por la historia social, como puede verse en los fragmentos que transcribimos a continuación:

[...] si bien es una fábula infantil cuyos personajes son todos animales de granja, refleja un hecho histórico que ocurrió en

la realidad y que es la revolución de los obreros en Rusia (9; 2002). Hace un tiempo, en mi casa se hablaba mucho de Malvinas, de la guerra en la que murieron tantos jóvenes argentinos, el libro me hacía recordar [...] (73; 2007).

Se explicitan también en los relatos creencias cotidianas/culturales: ideas, creencias y opiniones acerca de la relación con otras personas y con la sociedad en general, que no implican análisis o revisión en relación con la lectura realizada, sino que son recuperadas a los fines de la comprensión.

Las temáticas mencionadas por los estudiantes refieren a las relaciones afectivas e interpersonales, problemáticas de la adolescencia, el estudio y el aprendizaje, el comportamiento del hombre en la sociedad, junto con la realidad social y sus características.

No se explicita una implicancia del sujeto en estos saberes, son “cosas que saben” o “que se saben” pero que no necesariamente han vivido. Se hace una referencia a un saber que se “tiene o posee” por el contacto con el mundo social, enmarcado contextualmente, pero no definido de manera concreta. La diferencia con otras instancias, que consideraremos más adelante, como la reflexión sobre el efecto de la obra y los recuerdos de experiencias, están dadas por una suerte de distanciamiento del saber o contenido que se pone en juego, parecería que estas expresiones adquieren autonomía respecto del sujeto y aun de la lectura misma. Es decir, se trata de la rememoración de diferentes situaciones, entendidas como estado de las cosas o personas, que no incluyen a los lectores como participantes necesarios.

“La situación social, la situación económica, la situación de los adolescentes [...] [...] el libro, a pesar de no ser nuevo, está muy reflejado con la actualidad, porque hoy en día mucha gente tiene problemas con respecto a su trabajo, y la sociedad tiene mucha influencia, por ahí la depresión, los problemas de salud, etcétera, se deben a que en los puestos de trabajo se piden más exigencias o requisitos, pero la sociedad también está siendo muy cambiante (9; 2002).

[...] la distorsión de valores en la que nos encontramos sumergidos, que esta Posmodernidad, cada vez inculca más exi-

gencias, más consumismo y en realidad cada uno actúa de acuerdo a su conveniencia y sin pensar en los demás [individualismo] (9; 2007).

Experiencias y/o vivencias evocadas durante la lectura

Las respuestas que se incluyen en esta categoría, refieren a expresiones sobre diversas vivencias y experiencias, tanto individuales como colectivas, que los estudiantes han atravesado y en las que se encuentran relaciones con la lectura que realizan. Es importante señalar que en estas expresiones, los lectores están implicados directamente con la situación o suceso que evocan. Al interior de esta categoría, encontramos diferentes expresiones que pueden distinguirse y agruparse. Puede tratarse de sucesos vividos enmarcados en un espacio y tiempo que aunque no se defina con exactitud, retoman experiencias personales particulares o genéricas (Nelson, 1993); asimismo, encontramos también expresiones, en las que el lector identifica sus propias experiencias con situaciones expuestas en el texto, o se ve reflejado a sí mismo en los personajes de la obra.

Aquí vemos recuerdos de experiencias o vivencias, vinculados a la lectura que se desarrolla; algunos estudiantes recuerdan experiencias concretas de su vida y cómo logran vincularlas con el texto que leen. Los temas mencionados en las respuestas relativas a este aspecto, se vinculan a la escuela secundaria, amistades y familiares y las relaciones con los mismos, sucesos dolorosos o felices en la vida; así como relaciones afectivas del pasado.

“Recordaba, mientras leía, experiencias vividas con grupos de niños que yo catequizaba, con los cuales compartía muchas cosas, entre ellas, todo lo que podemos los adultos aprender de ellos, nos hace vivenciar las cosas cotidianas con mayor intensidad y más especialmente aquellos niños que tienen alguna dificultad, da la sensación de que Dios pone en ellos una magia que los humanos no podemos descubrir (24; 2002).

“Al leer por primera vez este libro recordé algunos momentos de mi infancia [...] es que cuando éramos niños, nuestra si-

tuación económica era humilde. Recuerdo algunas navidades en las que no teníamos regalos y nuestros vecinitos sí, eso me generaba mucha bronca ante la “injusticia” (18; 2007).

También hallamos expresiones que sugieren la identificación con personajes o sucesos del texto. Determinados lectores se sienten identificados con algún aspecto del texto que leen, es decir, asumen alguna característica de los personajes o sucesos como propias, y las retoman en función de considerar sus propias vivencias (Petit, 1999). Este componente parece estar representado por aquellas respuestas que van más allá del recuerdo de situaciones articulares; aquí lo que se hace presente es el “yo”, ya sea por hechos pasados o presentes. Puede tratarse de una descripción de la identificación sin referirse a un personaje o suceso concreto (me sentí identificado), o referirse a una situación especial (a mí me pasó lo mismo, yo soy así, soy igual...).

[...] perfectamente puedo ubicarme en el lugar del protagonista de la novela. La sensación de estar perdido, de desconocer todos y cada uno de los rincones, de no ver lo que se está acostumbrado a ver. Él menciona los edificios, las casas; aunque un poco raro y quizás extraño, me ocurre algo similar con las calles, los barrios del centro (18; 2002).

Es una historia con la que me siento identificada, porque si bien nunca se me ocurrió suicidarme, algunas veces me siento desorientada, tengo lo que quiero y no me refiero a lo material, sino a lo afectivo, que es muy importante para la vida, y sin embargo a veces eso no me conforma o quizás me desanime la misma rutina (6; 2007).

Apreciación sobre el efecto de la obra

Esta categoría incluye las expresiones de los relatos que describen aquello que provoca la obra como efecto estético. Recordemos que, aunque no todas las obras elegidas por los estudiantes son obras literarias, la postura predominante para el acontecimiento de lectura ha sido la postura estética, por tanto consideramos en esta categoría

aquellas emociones, sentimientos, sensaciones y pensamientos, provocados por y referidos a la obra. Al interior de esta categoría encontramos elementos que especifican la descripción y nos muestran un abanico de respuestas posibles.

Están presentes aquí las emociones y sentimientos experimentados a través de la lectura. Sentimientos experimentados por los sujetos a partir de la lectura, que son expresados de diferente manera en los relatos. En ocasiones son sentimientos claramente enunciados o identificados, pero también aparece la emoción expresada físicamente.

“Podría hacer una lista de sentimientos que sentí y situaciones que volvieron a mi mente, como por ejemplo: dolor, ganas de llorar (y no les niego que lloré mucho), frustración (15; 2002). Leer este libro me proporcionó gran entusiasmo y hasta generó en mí la impresión de que lo leía por medio de movimientos gestuales [...] Es increíble que un texto me haya producido tantos sentimientos diversos a la vez: risa, angustia, tristeza, dolor, pena” (32; 2007).

Encontramos también reflexiones y pensamientos surgidos de estas lecturas. Recurrimos a la idea de reflexionar en el sentido de considerar alguna cuestión de manera nueva o detenida a la luz de los planteamientos del texto, más allá de la mera referencia. En algunos casos, son reflexiones que intentan explicar los sentimientos y pensamientos que la lectura del texto y su contenido han provocado en los sujetos lectores. En otras ocasiones, aparecen como respuesta concreta al encontrarse (o enfrentarse) las ideas previas del lector con lo que propone el texto. Los lectores han evocado, analizado y configurado una respuesta a través de la experiencia, que les permite evaluar de alguna manera sus acciones y las de otros sujetos, remitiendo a la posibilidad que brinda la lectura de conocer otros mundos e ideas y meditar acerca de las mismas. Los alumnos expresan “me hizo pensar, meditar...”; se hace presente el “lenguaje del pensamiento” que hace explícita una actitud epistémica.

“En el recorrido por las páginas del libro, fui entendiendo cómo el autor desarrolla los temas para que se comprenda su

mensaje, el cual me encantó y me hizo reflexionar mucho. Al encontrarme justamente este último tiempo bastante reflexiva con respecto a la elección de la carrera, la lectura del libro me fue muy útil para ir relacionando los dilemas allí planteados con temas de algunas de las materias que estoy cursando” (35; 2007).

Preguntas y cuestionamientos provocados por la lectura: son aquellos interrogantes que genera la lectura; planteos o cuestionamientos que vinculan al lector con la temática del texto, que en la mayoría de los casos se mantienen latentes y en otros encuentran respuesta, aunque sean inconclusas o como expresiones de deseo.

“Y mis cuestionamientos podrían ser si nuestra realidad ¿tendrá un final tan pesimista como el del libro? Simplemente espero que no (60; 2002).

[...] muchos años atrás (como todo el mundo) escribía algunas cosas y me gustaba mucho hacerlo [...] entonces me planteé ¿por qué dejé de hacerlo? [...] ¿por qué ella pudo elegirlo como profesión? [...] ¿cuáles son las experiencias en que se basa una decisión de vida?” (9; 2007).

Construcción de nuevas miradas

Los relatos incluyen expresiones que describen aquello que provocó la experiencia de lectura como tal y la manera en que esta lectura es percibida como aprendizaje por el sujeto lector. Esta categoría adquiere importancia para nosotros, ya que permite atender a la posibilidad de que, luego del acontecimiento de lectura, el lector-escritor de esta experiencia se vea a sí mismo diferente, modificado, cambiado por las nuevas miradas que esta lectura ha provocado. Encontramos al interior de esta categoría, dos cuestiones fundamentales que la describen. Enseñanzas y aprendizajes que se aprecian como resultado de la lectura. Este tipo de expresiones en muchas ocasiones viene precedida por la expresión: ‘me sirvió para...’, o ‘me dejó como enseñanza’. Vemos aquí la posibilidad que ofrece

el texto para acceder a un saber, revisando o confirmando algunas ideas previas del lector. No se trata aquí de aprendizajes funcionales o utilitarios; son aprendizajes vinculados al sentido de la vida cotidiana, que otorgan recursos para explicar las propias prácticas y necesidades.

Aun así, algunas de las expresiones parecen vincularse con aprendizajes más específicos acerca de temas que son de interés para los lectores.

“También, una de las enseñanzas que me dejó esta novela, es que por ahí uno no valora lo que tiene, está disconforme o se enoja porque las cosas no le “salen bien”, pero al leer algo así, nos damos cuenta que hay gente que está peor que uno, gente que sufre (2002, 63).

Al finalizar el capítulo supe que los cronopios igual que las esperanzas [...] creo que lo que Cortázar me quiso decir es que en Cronopios y Famas no hay antagonismos, ni buenos ni malos, sólo hay Cronopios y Famas y éstos están dentro de cada uno, sólo que a veces saltan, salen de nosotros en forma de actitudes, modos de actuar, de sentir o de pensar” (63; 2007).

Cambios en las actitudes. Cambios que asumen diferentes características; en ciertos casos, las modificaciones percibidas se extienden a instancias posteriores a la lectura; en otros, los cambios se experimentan durante la lectura y en relación con la experiencia misma. La posibilidad de modificar maneras de relacionarse con el mundo y con los demás, a partir de haber experimentado diversas sensaciones, es reconocida por los estudiantes como emergente de la experiencia.

“Es por eso que desde que leí Cuentos para Verónica vi con otros ojos lo que mi mamá hizo por mí, a valorarla más, me ayudó a [...] (12; 2002).

A partir de la lectura de este libro despertaron en mí sentimientos positivos, actitudes diferentes de cómo enfrentarme a las situaciones de la vida, luchando por” (28; 2007).

Terceras lecturas...

Dejamos abiertas las lecturas de estos relatos, puesto que han suscitado diversas reflexiones que no nos habilitan a cerrar convencionalmente este texto en términos de conclusiones. Las lecturas realizadas hasta el momento nos permiten mostrar algunos tópicos que nos interesa compartir, no sin antes señalar que los dos grupos de relatos analizados (2002-2007) presentan características similares respecto de las categorías que hemos identificado como emergentes, de las modalidades que éstas asumen y de la frecuencia con que se presentan en los escritos de los estudiantes.

Los relatos de lectura permiten múltiples marcos de referencia en los que se expresan historias, contextos, secuencias, sentidos y modos de sentir, saberes e identidades (Ferrari y Mahalingam, 1998). Dentro de esta multiplicidad, en un primer recorrido por los escritos de estos grupos de estudiantes, resaltan las convergencias, que particularmente permiten identificar como “temas” recurrentes en los relatos la evocación de experiencias personales vinculadas al contenido de la obra; la explicitación de emociones y sentimientos, provocados por la lectura y la reflexión sobre el propio pensamiento. Son estos los aspectos que se explicitan en mayor medida, expuestos en más de la mitad de los relatos de cada grupo. Por otra parte, las relaciones con saberes cotidianos, y las enseñanzas y aprendizajes que se aprecian como resultados de la lectura, se encuentran presentes en aproximadamente la tercera parte de los escritos.

En menor medida se expresan las referencias a hechos históricos, las preguntas que suscita la lectura y los cambios en las actitudes. Numerosos estudios han examinado desde una perspectiva cultural las respuestas de los lectores, analizando las relaciones entre éstas y diversos tipos de textos, lectores y contextos. Gran parte de estas investigaciones alientan intervenciones instructivas que posibilitan construir textos como mundos culturales, identidades a través de la participación en diversos mundos, compartir las respuestas a través de herramientas culturales, contextualizar el mundo de los textos, criticar y transformar mundos... (Galda y Beach, 2001).

Nuestra mirada de las experiencias de los estudiantes, nos alienta a esperar que las respuestas de los lectores, expresadas a través de modalidades narrativas, contribuyan a construir nuevas maneras de leer, en las que el conocimiento se haga más explícito desplegando las actitudes y los patrones de agencia que permiten reconstruir no sólo las representaciones del texto sino las propias maneras de involucrarse como lectores.

Los estudios antropológicos y culturales nos han mostrado que los textos generan modos de leer que debemos considerar en el conjunto de usos, modos de distribución y legitimaciones sociales, de los nuevos relatos del mundo y del yo que contribuyen a construir. Las formas fácticas y prosaicas del discurso que lectores y escritores consolidaron en el siglo xvii y que Olson (1994) vincula al surgimiento de la ciencia moderna, constituyen una manera de leer donde la representación de la realidad se objetiva y se distancia del sujeto; estos modos de leer se legitiman en las prácticas académicas. Los relatos que hemos analizado muestran otras maneras de leer guiadas por posturas predominantemente estéticas, en las que el contexto y el texto activan otros “guiones” de lectura que culturalmente “permiten” expresar el compromiso del self (o de los múltiples self como examina Monereo, 2007).¹⁶ No es nuestra pretensión asimilar la lectura de textos académicos a la de los textos narrativos, que reclaman diferenciación (Castelló, 2007); pero sí destacar la necesidad de favorecer posturas flexibles y estratégicas para que las lecturas que se realizan en pos del aprendizaje superen las ataduras de las tradiciones que han separado a la mente narrativa de la mente científica (Bruner, 1990). Lecturas en las que tienen lugar múltiples lectores, que despliegan esos múltiples self que presenta Monereo (2007), múltiples modos de ser lector, que quizás no se estén potenciando desde las demandas de las lecturas académicas y que hoy reclaman las nuevas concepciones de las ciencias, provisorias, complejas y comprometidas con los sujetos que las constituyen y legitiman. Lecturas que quizás también puedan provocarse desde una invitación a explicitaciones más complejas del

¹⁶ Tema que fue desarrollado por Ricouer (1990) desde la filosofía en su obra *Sí mismo como otro*, en la que se consideran las nociones de identidad e ipseidad.

conocimiento que se construye a partir de los textos, en términos de contenido, actitud y agencia, como así también de un compromiso del sujeto lector, expresado en “eso que me pasa al leer”, cuando la lectura se constituye en experiencia (Larrosa, 2009).

Al incorporar la experiencia de lectura estética y literaria a la formación de los estudiantes, asumimos la consideración de que su estatus como producción humana es equiparable al de la ciencia que se enseña en las universidades, ciencia definida por Barthes (1987) como aquello que se enseña por estar determinado socialmente como válido y verdadero. Sin embargo, para este mismo autor, la ciencia debe reconsiderar su pensamiento, su estructura y sus fines, en pos de reconquistar el terreno del placer, de lo humano y vivencial del conocimiento; para Barthes, lo que las ciencias humanas están descubriendo hoy, la literatura lo ha sabido desde siempre.

Bibliografía

- Alvermann, D. E. (2000), “Narrative approaches”, en M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah/Erlbaum, Barthes, R. (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- Beach, R. y S. Hynds (1991), “Research on response to literature”, en R. Barr, M. L. Kamil, P. Rosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. II, Nueva York, Longman.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla.
- Bruner, Jerome (2002), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Bruner, Jerome (1990), *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- Bruner, Jerome y S. Weisser (1991), “La invención del yo: la autobiografía y sus formas”, en D. Olson y N.

- Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- Castelló, M. (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona, GRAÓ.
- Dienes, Z. y J. Perner (1999), “A theory of implicit and explicit knowledge”, en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 22, núm. 5.
- Dubois, M. E. (2006), “Lectura y escritura en las aulas de educación superior”, en *Sobre lectura, escritura... y algo más*, Buenos Aires, Lectura y Vida (Textos en Contexto 7).
- Encuesta Nacional de Consumos Culturales (encc) (2008), Secretaría de Medios de Comunicación de la Nación, Argentina, www.consumosculturales.gov.ar/ [consulta: abril 2009].
- Ferrari, M. y Mahalingam R. (1998), “Personal cognitive development and implications for teaching and learning”, en *Educational Psychologist*, 33 (1).
- Galda, L. y Beach R. (2001), “Response to literature as a cultural activity”, en *Reading Research Quarterly*, vol. 36, núm. 1, ir a, <http://www.reading.org/publications/bbv/books/bk502/>.
- Glaser, B. G. y A. L. Strauss (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Goodman, K. (1994), “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”, en *Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y vida (Textos en contexto 2).
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1995), “Trabajando con narrativas biográficas”, en H. Mc Ewan y K. Eagan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1993), *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- Kuhn, T. S. (1986), *La estructura de las revoluciones científicas* [1ª. ed., 1962], México, Fondo de Cultura Económica.

- Kuhn, T. S. (1977), *La tensión esencial*, México, Fondo de Cultura Económica. Laboratorio de Industrias Culturales, Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, Argentina, <http://lic.cultura.gov.ar/> [consulta: abril de 2006].
- Larrosa, J. (2009), “Experiencia y alteridad en educación”, en C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* [1ª. ed., 1996], México, Fondo de Cultura Económica.
- Marshall, J. D. (2000), “Research on response to literature”, en M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah, Erlbaum.
- Monereo, C. (2007), “Hacia un nuevo paradigma en el aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones”, en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, núm. 13, vol. 5(3), http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espannol/Art_13_206.pdf [consulta: diciembre 2008].
- Nelson, K. (1993), “The psychological and social origins of autobiographical memory”, en *Psychological Science*, vol. 4, núm. 1, enero, American Psychological Society.
- Olson, D. (1994), *El mundo sobre papel*, Barcelona, Gedisa.
- Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. I. (2006), “La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento”, en J. I. Pozo *et al.*, (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, GRAÓ.
- Pozo, J. I., N. Scheuer, M. Mateos y M. del Puy Pérez Echeverría (2006), “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”, en J. I. Pozo *et al.* (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, GRAÓ.
- Ricoeur, P. (1990), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1996.
- Ricoeur, P. (1983), *Texto, testimonio y narración*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.
- Ricoeur, P. (1976) *Teoría de la interpretación. Discurso y exceden-*

- te de sentido*. México. Siglo xxi editores.
- Rinaudo, M. C. (2006), *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*, Buenos Aires, Lectura y Vida (Textos en Contexto 8).
- Rosenblatt, L. M. (2002), *La literatura como exploración* [1ª. ed., 1938], México, Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAÓ.
- Vélez, G. (2006), “Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje”, en J. I. Pozo *et al.* (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, GRAÓ, cap. 13.
- Vélez, G. (2005), “Leer y aprender. Cuando leer convoca, evoca y provoca”, en R. Chartier, *Congreso de Promoción de la Lectura y el libro*, Buenos Aires, Fundación El Libro/OEI/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Vélez, G. y M. Rapetti (2008), “Algo para leer: las elecciones de los ingresantes universitarios”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 45/3, 25 de febrero, OEI, www.rieoei.org/deloslectores/2399Velez.pdf [consulta: marzo 2009].
- Villoro, L. (1982), *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI, 1992.

PRIMERA CARTA: ENSEÑAR-APRENDER. LECTURA DEL MUNDO-LECTURA DE LA PALABRA

*Paulo Freire*¹⁷

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de estos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad –razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad- el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

¹⁷ Tomado de Freire, Paulo (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores: Bs As.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si bien es percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, que necesariamente implica el estudiar. Obviamente, no es mi intención escribir prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaría una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa de acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectora sobre ciertos No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del estudiar, del leer, del observar, del reconocer las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por estudiar, que al incluir el enseñar del educador, incluye también por un lado el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o rehace su saber para enseñar mejor hoy, y por otro lado el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación.

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren, que me son sugeridos por otros.

Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la cultura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su fijación puramente maquina me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella -jamás dicotomizar los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la experiencia sensorial, característica de lo cotidiano, a la generalización que se opera en el lenguaje escolar, y de éste a lo concreto tangible. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica a la que me vengo refiriendo como “lectura de la lectura anterior del mundo”, entendiendo aquí como “lectura del mundo” la “lectura” que antecede a la lectura de la palabra y que persiguiendo igualmente la comprensión del objeto se hace en el dominio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto

de los objetos referidos en él, nos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como inferior por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.

En cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación¹⁸ que representaba a un hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos. Discutían sobre lo que es la cultura a través de la “lectura” de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta.

El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el grupo a través del esfuerzo de comprensión que caracteriza la lectura del mundo y de la palabra. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su comprensión del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada sensorialmente. Le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, yendo un poco más allá de la experiencia sensorial, superándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de generalizar que caracteriza a la “experiencia escolar”. Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer cultura, de hacer arte. Fue por eso por lo que, releiendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: “Hago cultura. Hago esto.”

¹⁸ Sobre codificación, lectura del mundo - lectura de la palabra - sentido común - conocimiento exacta, aprender y enseñar, véase Paulo Freire, *Lo educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, Educação e mudança, Ação cultural para a liberdade, Paz e Terra; Paulo Freire y Sérgio Guimarães, *Sobre educação, Paz e Terra*; Paula Freire e Ira Shor, *Medo e ousadia, o cotidiano do educador, Paz e Terra*; Paulo Freire y Donald Macedo, *Alfabetização, leitura do mundo e leitura de la palavra, Paz e Terra*; Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, Paulo Freire y Márcio Campos, “*Leitura do mundo - Leitura da palavra*”, *Le Courrier de UNESCO*, Paris, febrero de 1991.

En otra ocasión presencié una experiencia semejante desde el punto de vista de la inteligencia del comportamiento de las personas. Ya me he referido a este hecho en otro trabajo anterior pero no hace mal que ahora lo retome. Estaba yo en la isla de Saint Tomé, en África Occidental, en el golfo de Guinea. Participaba en el primer curso de capacitación para alfabetizadores junto a educadores y educadoras nacionales. Un pequeño pueblo de la región pesquera llamado Porto Mont había sido escogido por el equipo nacional como centro de las actividades de capacitación. Yo ya había sugerido a los miembros del equipo nacional que la capacitación de los educadores y de las educadoras no se efectuase siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Ni tampoco a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante de la teoría y la práctica que menospreciase la teoría, negándole toda importancia y enfatizando exclusivamente la práctica como la única valedera, o bien negase la práctica atendiendo exclusivamente a la teoría. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso viviésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica, la cual será objeto de análisis en una de mis cartas. Por esta razón yo rechazaba cualquier forma de trabajo en que se reservasen los primeros momentos del curso para las exposiciones llamadas teóricas, sobre el tema fundamental de la capacitación de los futuros educadores y educadoras. Momento éste para los discursos de algunas personas, consideradas como las más capaces para hablarles a los otros. Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que en una misma mañana se hablase de algunos conceptos-clave -codificación y descodificación, por ejemplo como si estuviésemos en un momento de presentaciones, sin pensar ni por un instante que la presentación de ciertos conceptos fuese suficiente para dominar la comprensión de los mismos. Eso lo lograría la discusión crítica sobre la práctica en que iban a iniciarse. Así, la idea básica, aceptada y puesta en práctica, era la de que los jóvenes que se preparasen para la tarea de educadoras y educadores populares debían coordinar las discusiones sobre codificaciones en un círculo de cultura de veinticinco participantes. Los participantes del círculo de cultura tenían conciencia de que se trataba de un trabajo de capacitación de educadores. Antes del comienzo se discutió con ellos su

tarea política-la de ayudarnos en el esfuerzo de capacitación sabiendo que iban a trabajar con jóvenes en pleno proceso de capacitación. Sabían que ellos, así como los jóvenes que iban a ser capacitados, jamás habían hecho lo que iban a hacer ahora. La única diferencia que los separaba radicaba en que los participantes solamente leían el mundo, mientras que los jóvenes que se iban a capacitar para la tarea de educadores ya también leían la palabra. Sin embargo, jamás habían discutido una codificación en esa forma ni habían tenido la más mínima experiencia de alfabetización con nadie.

En cada tarde del curso, con dos horas de trabajo con los veinticinco participantes, cuatro candidatos asuman la dirección de los debates. Los responsables del curso asistían en silencio, sin interferir, tomando sus notas. Al día siguiente, durante el seminario de evaluación y capacitación de cuatro horas, se discutían las equivocaciones, los errores y los aciertos de los candidatos en presencia de todo el grupo, desocultándose entre ellos, la teoría que se encontraba en su práctica.

Difícilmente se repetían los errores y las equivocaciones que se habían cometido y que habían sido analizados. La teoría emergía empapada de la práctica vivida. Fue precisamente en una de esas tardes de capacitación, durante la discusión de una codificación que retrataba a Porto Mont, con sus casitas alineadas a la orilla de la playa frente al mar y con un pescador que dejaba su barco con un pescado en la mano, cuando dos de los participantes se levantaron como si se hubiesen puesto de acuerdo y caminaron hasta una ventana de la escuela en la que estábamos, y mirando a Porto Mont allá a lo lejos dijeron, volviéndose nuevamente hacia la codificación que representaba al pueblo: “Sí, Porto Montes exactamente así, y nosotros no lo sabíamos.”

Hasta entonces, su “lectura” del lugar, de su mundo particular, una “lectura” hecha demasiado próxima del “texto”, que era el contexto del pueblo, no les había permitido ver a Porto Mont como realmente era. Había cierta “opacidad” que cubría y encubría a Porto Mont. La experiencia que estaban realizando de “tomar distancia” del objeto, en este caso de la codificación de Porto Mont, les permitía una nueva lectura más fiel al “texto”, vale decir, al contexto de Porto

Mont. La “toma de distancia” que la “lectura” de la codificación les permitió, les permitió o los aproximó más a Porto Mont como “texto” que está siendo leído.

Esa nueva lectura rehizo la lectura anterior, por eso dijeron: “Sí, Porto Montes exactamente así, y nosotros no lo sabíamos.” Inmersos en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de verla. “Tomando distancia” de ella emergieron y, así, la vieron como jamás la habían visto hasta entonces.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

La forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, “desarmado”, ingenuo; en su no desvalorización por conformarse de conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro en el rechazo de lo que se llama “lenguaje difícil”, imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil, por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra epistemología, por ejemplo. Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo,

del mismo modo el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios¹⁹, entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias. La lectura comparativa de texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea -la de escribir- y casi la nuestra -la de comprender lo escrito- explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo. También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la comprensión es inútil. En este caso, no se está dan-

¹⁹ Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit.

do la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de aprehensión por parte del lector del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto por lo que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para hacerse la oportunidad de conocer.

El tema del uso necesario de instrumentos indispensables para nuestra lectura y para nuestro trabajo de escribir, trae a colación el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las maestras y maestros en vista de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de la lengua, diccionarios filosóficos, etc. El poder consultar todo este material es un derecho que tienen todos los alumnos y los maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio.

Reivindicar este material es un derecho y un deber de los profesores y de los estudiantes. Me gustaría retomar algo a lo que hice referencia anteriormente: la relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar. Como procesos que deben organizarse de tal modo que leer y escribir sean percibidos como necesarios para algo, como siendo alguna cosa que el niño necesita, como resaltó Vygotsky²⁰: y nosotros también.

En primer lugar la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas. Cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos. En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto. Uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el leer del escribir, y desde el comienzo de la experiencia en que los niños

²⁰ Luis C. Moll (comp.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1992.

ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer.

Esta dicotomía entre leer y escribir nos acompaña siempre, como estudiantes y como maestros. “Tengo una enorme dificultad para hacer mi tesis. No sé escribir”, es la afirmación común que se escucha en los cursos de posgrado en que he participado. En el fondo, esto lamentablemente revela cuán lejos estamos de una comprensión crítica de lo que es estudiar y de lo que es enseñar.

Es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y “escritor”, se adueñe críticamente de su forma de ir siendo lo que forma parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente. Esto quiere decir que es necesario no sólo que nos demos cuenta de cómo estamos siendo, sino que nos asumamos plenamente como esos “seres programados para aprender” de los que nos habla Francois Jacob²¹. Resulta necesario, entonces, que aprendamos a aprender, vale decir, que entre otras cosas le demos al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente. A los que estudiamos, a los que enseñamos -y por eso también estudiamos- se nos impone junto con la necesaria lectura de textos, la redacción de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños textos sobre las lecturas que realizamos. La lectura de buenos escritores, de buenos novelistas, de buenos poetas, de científicos, de filósofos que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad. Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir. Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el

²¹ Francois Jacob, “Nous sommes programmés mais pour apprendre”, *Le Couvier de L'UNESCO*, Paris, febrero de 1991.

cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación. Es éste un esfuerzo que debe comenzar con los preescolares, intensificarse en el período de la alfabetización y continuar sin detenerse jamás.

La lectura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan propiamente de la alfabetización sino del proceso de lectura, como Mansa Lajolo y Ezequiel T. da Silva, son de importancia indiscutible. Pensando en la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir. Y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de escribir algo por lo menos tres veces por semana. Una nota sobre una lectura, un comentario sobre algún suceso del cual tomó conocimiento por la prensa, por la televisión, no importa. Una carta para un destinatario inexistente. Resulta muy interesante fechar los pequeños textos y guardarlos para someterlos a una evaluación crítica dos o tres meses después.

Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada. Al dejar claro que el uso del lenguaje escrito, y por lo tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, estoy subrayando que mi posición no es idealista.

Rechazando cualquier interpretación mecanicista de la historia, rechazo igualmente la idealista. La primera reduce la conciencia a la mera copia de las estructuras materiales de la sociedad, la segunda somete todo al todopoderosismo de la conciencia. Mi posición es otra. Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas.²² Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y de la escritura.

La lectura crítica de los textos y del mundo tienen que ver con su cambio en proceso.

²² Ibid.

CÓMO ORGANIZAR EL TIEMPO DE ESTUDIO

“El acto de estudiar es una actitud frente a la realidad que exige modestia”
(Freire,1985)

Para conseguir que nuestro tiempo rinda hay que aprender a administrar nuestro tiempo. Esta tarea nos ayudará a organizar el tiempo del que disponemos para estudiar.

Recordemos que para estudiar no es suficiente leer muchas veces un texto sino que implica hacer un esfuerzo mental para comprender lo que leemos. Aprender “algo” da cuenta de un proceso de organización significativa y una fijación del conocimiento. Estudiar significa comprometerse en la búsqueda de la comprensión de un tema, examinarlo en profundidad. Asimismo *“el acto de estudiar se incluye en un proyecto de formación personal y profesional que estamos desarrollando en la universidad”* (Vélez, 2004:11) Por ello sostenemos que *“estudiar no es consumir ideas sino crearlas y recrearlas y para ello el lector deberá asumir el rol de sujeto de la acción”* (Freire, 1985:29-32)

Para aprender significativamente podemos elegir diferentes recursos y estrategias que nos ayudarán en este proceso.

Estrategias de lectura y escritura de textos

Una actividad que nos demandará mucho tiempo es la lectura de libros de textos, dossier de cátedras, revistas especializadas, artículos, diarios, etc. A través de la lectura se desarrolla gran parte del aprendizaje y de las ocasiones de reflexión y del desarrollo de la capacidad de trabajo provienen de ella.

Es muy diferente leer un texto de forma superficial que comprenderlo y asimilar su contenido. Para aprender se requiere que el estudiante “*comprenda el texto, extraiga la información y las ideas más importantes y las relacione con lo que ya conoce reorganizándolas y sintetizándolas según su propio criterio*” (Serafini, 2005:43). De igual manera, aprender a través del texto supone proyectar el aprendizaje hacia otras lecturas y otras acciones; aprender a partir de la lectura es abrirse al mundo que los textos despliegan delante nuestro.

Las teorías de la lectura coinciden a grandes rasgos en señalar que: “*leer es un proceso de construcción de significados a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto.*” (Vélez, 2004:12)

Enfrentarse a un texto supone:

- a) que el texto no es totalmente explícito
- b) el texto requiere un trabajo sobre él
- c) que el lector posee conocimientos previos que pone en juego en su relación con el texto
- d) el lector pone en juego diferentes estrategias lectoras.
- e) el que toda lectura es contextualizada.

Todo texto dice y no dice a la vez, es decir que el texto es abierto (Godman, 1984). Este autor sostiene que los textos poseen huecos que deben ser llenados por el lector, quien construye un texto dual. En este sentido, un texto abierto fija significados que escapan al contexto de escritura y deben ser recontextualizados por el lector.

El significado es una construcción producto de la relación lector-texto y da cuenta de un trabajo que busca descubrir, exponer, confrontar, unido a aspectos afectivos y cognitivos. En esta construcción se ponen en juego estrategias lectoras entendidas como “*aquellos procedimientos intencionales, flexibles, adecuados y autorregulados que se pueden utilizar para construir y recordar significados a partir de la información textual*” (Vélez, 2004:17).

¿Cómo afrontar la lectura? Es posible reconocer distintas fases: la fase de pre-lectura, la fase de lectura crítica y la de post-lectura.

La primera fase responde a la pregunta ¿por qué y para qué voy

a leer? Supone un primer acercamiento al texto captando los elementos más importantes, evaluando el interés del contenido, determinando la estructura general y formarse una idea general del contenido.

La fase de lectura crítica da cuenta de una verdadera tarea analítica que implica una disposición activa del lector, focalizando información de mayor relevancia. La lectura crítica supone subrayar, realizar resúmenes, realizar anotaciones a los márgenes, escribir posibles preguntas, anotar ideas confusas o que no se entiendan, destacar palabras claves o frases relevantes.

La fase de post-lectura pone en juego diferentes estrategias para controlar la comprensión que nos permitan potenciar el recuerdo y la recuperación del conocimiento elaborado.

Como dijimos anteriormente no basta con leer un texto para apropiarse de su contenido, es necesario emplear otras acciones y/o procedimientos que nos ayuden a la comprensión del material a ser leído.

Veamos a continuación algunas formas especiales de organización y reorganización de la lectura que nos ayudan a lograr aprendizajes significativos.

El subrayado

El subrayado es una técnica más compleja de lo que parece ya que necesita capacidad de búsqueda, de síntesis y de autocontrol. Un subrayado bien hecho y acompañado de notas marginales nos puede ahorrar mucho tiempo.

El trabajo de subrayado y anotación de un texto se desarrolla simultáneamente a la lectura. Una vez comprendido lo que se leyó, es posible extraer del texto lo significativo, aislando ideas que sinteticen el texto, subrayándolas, o realizando apuntes.

Es importante señalar que no debe subrayarse todo, la cantidad de subrayado depende de la complejidad del texto y de la información que nos brinda.

A manera de ejemplo, tomaremos un fragmento del texto de Emi-

lio Tenti Fanfani *“El Campo de las Ciencias de la Educación: Elementos de teoría e hipótesis para el análisis”*:

“El sociólogo norteamericano Robert K. Merton, erige a la sociología del conocimiento en una disciplina académicamente reconocida en los Estados Unidos y su área de influencia intelectual. El lugar central de su esquema lo ocupa la categoría de “comunidad científica”, entendida como una colectividad que elabora sus propias normas y cursos de acción. Los miembros de esa comunidad desarrollan y comparten lo que Merton denomina un “ethos de la ciencia”, constituido por “resonancias afectivas (...) valores y normas que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia (...) Aunque el ethos de la ciencia no ha sido cosificado –escribe Merton– se lo puede inferir del consenso moral de los científicos””.

A partir de este planteamiento elabora un paradigma de la actividad científica cuyas características fundamentales son: a) el universalismo, es decir, que “las pretensiones a la verdad (...) deben ser sometidas a criterios impersonales preestablecidos: la consonancia con la observación y con el conocimiento anteriormente confirmado”; b) el comunismo, que supone que “los hallazgos de la ciencia son un producto de la colaboración social y son asignados a la comunidad”; c) el desinterés, puesto que no es una cuestión motival (egoísmo, altruismo, etc.), sino una “compulsión institucional” lo que mueve al científico. Según Merton, “Es una pauta distintiva de control institucional de una amplia gama de motivos que caracteriza la conducta de los científicos”; y por último, d) el escepticismo organizado, el cual “supone el cuestionamiento latente de ciertas bases de rutina establecida, la autoridad, los procedimientos aprobados y el ámbito de lo “consagrado” en general” .

Esta sociología del conocimiento sigue anclada sobre un paradigma ideal de la ciencia. Todas las prácticas de los científicos son analizadas en función de su grado de adecuación al paradigma propuesto. De esta manera, todo lo que no encaja dentro del modelo es interpretado como patológico. El concepto de comunidad científica, al enfatizar aquellos elementos de integración entre los científicos, coloca la lucha y los intereses en el campo de lo atípico y por lo tanto, sancionable. Por nuestra parte, consideramos que ésta no

es una explicación satisfactoria de estos fenómenos, los cuales, más que desviaciones, constituyen características estructurales y permanentes de todos los campos científicos”.

Resumen y síntesis de textos

El resumen y la síntesis de textos se constituyen en estrategias de aprendizaje valiosas que pueden contribuir a la reconstrucción conceptual, a la integración de la información y a la autorregulación del aprendizaje.

“El resumen puede ser entendido como la elaboración de un texto a partir de otro; el nuevo texto debe presentar una versión condensada integrada y fiel del texto original” (Vélez, 2004:44)

El resumen permite llevar adelante un proceso de reducción de la información condensándola sin distorsionarla. Esta tarea exige necesariamente reflexionar sobre las ideas que el texto presenta, estableciendo una jerarquía, relacionándolas con los conocimientos que ya poseemos.

La síntesis por otra parte, debe entenderse como una *“producción escrita, que supone la integración del contenido de dos o más textos, a partir de los cuales, el escritor pretende crear su propio texto, planear su propia contribución.”*(Spivey, 1990 en Vélez, 2004:47)

La toma de apuntes

La toma de apuntes es el resultado de nuestros esfuerzos por lo tanto debe ser valorada y conservada. Por ello, es recomendable no tomar en hojas sueltas, sino utilizar algo más duradero como un cuaderno o una libreta de apuntes.

Al tomar apuntes llevamos adelante un trabajo intelectual que nos permite despegarnos del texto y expresar los contenidos con nuestras propias palabras.

Cuando tomamos apuntes en clase o en una conferencia, el objetivo que debe guiar esta tarea es el de registrar información que nos

permita reconstruir posteriormente lo que hemos escuchado, esto implica otra actividad mayor que es la de estar concentrados, ejercitando la escucha atenta. En este sentido, tomar apuntes favorece el aprendizaje del tema expuesto en clase y ejercita funciones mentales básicas para el trabajo intelectual, pues requiere de una concentración mental permanente.

Como realizar un fichaje

Existen diferentes formas de realizar un fichaje y por ende distintos tipos de fichas. Las fichas tienen un alto valor, ya que nos permiten sistematizar todo tipo de información.

Para comenzar a fichar es necesario consultar material bibliográfico diverso o pertinente a un área de interés.

En el caso que dispongamos de poca información, se hace necesario comenzar a rastrear material bibliográfico. La visita a distintas instituciones nos ayudará en la búsqueda. Por ello se hace necesario elaborar:

✓ **Fichas de bibliotecas**

Si bien no son indispensables, es importante realizarlas ya que nos ahorran tiempo y esfuerzo en la búsqueda de material. En ellas registramos bibliotecas, centros de información, archivos y hemerotecas.

Algunos datos a tener en cuenta a la hora de realizar este tipo de ficha:

Nombre: Complejo de Bibliotecas Salta
Dirección: Av, Belgrano esquina Sarmiento
Teléfonos: averiguar.
Días y horarios de atención: lunes a viernes de 8 a 20 hs.
Nombre del/os bibliotecario/so referencistas: consultar

Cuando nos encontramos frente a libros y/u otras publicaciones, es necesario comenzar el trabajo de fichaje. La primera acción a rea-

lizar, a medida que se vayan encontrando títulos es el de registro. Para ello utilizaremos las:

✓ **Fichas Bibliográficas**

La escritura de la ficha bibliográfica sigue el siguiente modelo o guía:

- a) El nombre del autor. Apellido y nombre. Luego el año entre paréntesis. Después punto y seguido.
- b) El título del libro en cursiva. Luego punto y seguido.
- c) El lugar de edición (ciudad no el país) después dos puntos
- d) La editorial, luego coma
- e) La fecha de edición y punto final.

El siguiente modelo de fichaje bibliográfico ha sido realizado en base al artículo de la revista *Tabula Rasa*. En este caso el título del artículo va entre comillas seguido de punto seguido. Luego se coloca “en” y se siguen tal cual los ítems de elaboración de la ficha bibliográfica.

WALSH, Catherine (2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. En *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008 ISSN 1794-2489

A medida que uno va avanzando en la lectura es necesario incorporar otros tipos de ficha que den cuenta de dicho proceso. Tales como:

✓ **Fichas de contenido o lectura**

Son las más habituales y se tornan indispensables. Constituyen una unidad autónoma y recogen el contenido íntegro de una publicación, libro entero o capítulo/s consultado/s.

La ficha de contenido o lectura debe comenzar haciendo referencia a datos bibliográficos. Luego comenzamos a escribir el resumen de libro, capítulo o artículo en el cuerpo de la ficha. Recordar que esta escritura debe ser hecha con nuestras propias palabras y no copiando

textualmente, ya que correremos el serio riesgo de caer en plagio. En caso de copia textual de párrafos debemos incorporar comillas y señalar la página de donde extrajimos el fragmento. A continuación se ofrece un modelo de este tipo de fichas para clarificar.

Ejemplo de ficha de contenido

WALSH, Catherine (2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. En *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008 ISSN 1794-2489

Desde la perspectiva de análisis aportadas por teóricos decoloniales, la interculturalidad es entendida como proyecto céntrico de estado y sociedad. Resultan fértiles los aportes de Catherine Walsh para quien la interculturalidad, es algo en construcción, que va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; en tanto señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas.

También nos ayudarán en nuestro proceso de lectura la elaboración de:

✓ **Fichas de citas**

Esta ficha es íntegra y exacta en relación al texto. La cita debe ser extraída exactamente del texto y debe llevar comillas, si tuviera comillas internas se usarán comillas simples. Esto permitirá ser objetivos y verificar la fuente de información que hayamos consultado.

Cada cita recoge un dato importante con todos aquellos elementos que permitan conservar su sentido auténtico aún después del recorte realizado. El lector puede organizar las citas asignándoles un título pertinente en relación a este fragmento o cita textual.

Los datos que debe contener esta ficha, son los siguientes:

- a) Ficha bibliográfica
- b) Citas numeradas. Al finalizar cada cita entre paréntesis colocar la página de referencia.

A manera de ejemplo se ofrece el siguiente modelo de ficha de citas:

WALSH, Catherine (2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. En *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008 ISSN 1794-2489

Cita 1 Significado y genealogía de términos multi y pluri

“Los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El <multi> tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El <pluri>, en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significante”. (p140)

Cita 2 Uso indistinto de los términos

“Lo <multi> apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo <pluri> típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. No obstante, hoy en día el uso intercambiado de ambos términos sin distinguir entre ellos es frecuente, inclusive en casi todas las Constituciones de la región en sus reformas de los noventa donde se hacen referencia al carácter diverso del país”. (p140)

Cita 3 La interculturalidad como proyecto político epistémico

“La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la <colonialidad> con sus cuatro ejes o potestades”.
(p140)

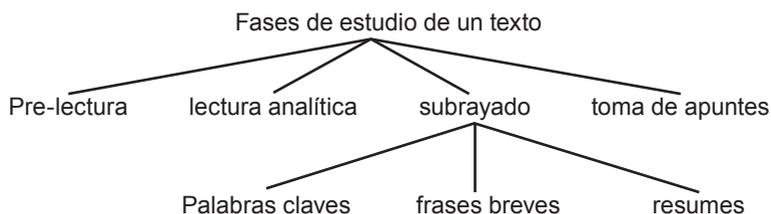
Realización de diagramas y mapas conceptuales

Un diagrama es un esquema que representa entre varias palabras-claves o frases breves (Ferguson, 1985 en Serafini, 2005). En un diagrama, las ideas son expuestas de una manera sistemática y ordenada que permita mostrar relaciones entre ellas que permite construir estructuras mentales identificando ideas principales e ideas subordinadas, esto permite recuperar rápidamente la información, y resulta más fácil a la hora de repasar el texto.

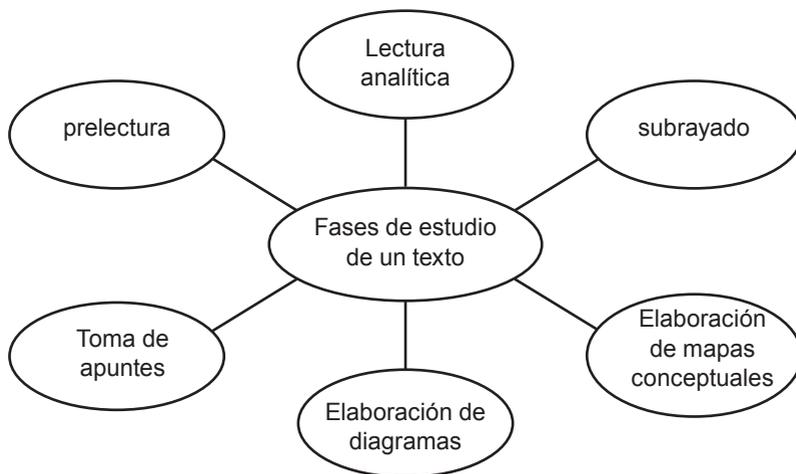
Si bien son numerosos los tipos de diagramas, los más empleados son el diagrama de árbol y el diagrama radial. El primero se estructura jerárquicamente, con un nudo inicial relacionados con nudos siguientes. El segundo parte de un concepto central y las frases y/o palabras se relacionan con este concepto en diferentes direcciones.

Veamos a continuación ejemplos planteados por Serafini (2005) respecto a los diagramas.

1. Diagrama de árbol



2. Diagrama radial



Los mapas conceptuales fueron desarrollados por Novak (1984) y pueden definirse como “*un recurso esquemático para representar un conjunto de significados incluido en una estructura de proposiciones*” (Novak, 1984:33)

La elaboración de mapas conceptuales es una técnica de estudio destinada a poner de manifiesta conceptos y proposiciones. En el proceso de elaboración podemos desarrollar nuevas relaciones conceptuales. En este sentido la elaboración de mapas conceptuales puede ser una actividad creativa. Asimismo construir y reconstruir

mapas conceptuales y compartirlos con los demás constituye “un esfuerzo solidario en el deporte de pensar”.

Entre las aplicaciones educativas de los mapas conceptuales encontramos las siguientes: a) exploración de lo que los alumnos ya saben, b) el trazado de una ruta de aprendizaje, c) la extracción del significado de los libros de texto, d) la extracción de significado en los trabajos de campo o laboratorio, e) lectura de artículos en periódicos y revistas f) presentación de trabajos escritos o exposiciones orales.

La exposición y exámenes orales

Las presentaciones en clase, los exámenes parciales y/o finales forman parte de la vida de los estudiantes que requieren de una preparación en lo referente al asunto a tratar.

Algunas cuestiones a tener en cuenta a la hora de presentar una exposición oral son las siguientes:

- a) vencer la emoción, si bien es normal tener ansiedad una preocupación excesiva puede resultar perjudicial a la hora de exponer. Es importante intentar controlar la emoción del momento relajándose, para ello ejercitar técnicas de relajación y respiración favorecerán nuestro desempeño.
- b) Las pruebas orales son inevitables
- c) Afrontar las preguntas, antes de responder recuerde que debe haber una comprensión plena de la pregunta, frente a una duda es mejor pedir una explicación antes que improvisar una respuesta. Asimismo recuerde que debe evitar la “escena muda” es decir, un prolongado silencio, es mejor explicitar los razonamientos antes de llegar a la respuesta, por otro lado contextualice siempre el tema, por último no pierda nunca de vista la pregunta que se le planteó, trate de responder lo más exhaustivamente posible.

Un buen examen no es producto de una improvisación, preparar un examen no se realiza de un día para el otro requiere dedicarle

tiempo y dedicación por ello algunos consejos prácticos a considerar son los siguientes (Serafini, 2005):

1. Planificar atentamente la preparación del examen, previendo las fases de lectura antes mencionadas, recopilando apuntes y organizando y revisando los materiales de estudio.
2. Preparar varios temas a elección profundizando todos los temas del programa
3. No intentar hacer el examen si no se está debidamente preparado.

Bibliografía

- Bom, S. M. (1988) *Metodología de estudio. Curso práctico*. Buenos Aires: Albatros.
- Botta, M. (2002) *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Carlino, P. (2009) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Novak, J. et al (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Ontoria, A. (1999) *Mapas conceptuales*. Madrid: Narcea.
- Serafini, M.T. (2005) *Como se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- Velez, G. (2004) *Estudiar en la universidad. Aprender a través de textos académicos*. Rio Cuarto: UNRC.

EJERCICIOS

Para con los dos siguientes materiales de lectura, debes realizar el siguiente ejercicio.

Momento anterior a la lectura:

- pregúntate que conoces acerca del tema que trata el artículo.
- trata de recordar si conoces al autor, si recuerdas alguna otra obra suya que hayas leído con anterioridad.
- dispónete a la aventura de leer toda la obra, es importante preguntarnos ¿por qué y para qué voy a leer?, ¿cuál es mi intención?, ¿Cuál será la importancia del tema para mi formación?

Momento de la lectura:

La lectura es siempre selectiva, por ende, debemos poner atención respecto de los argumentos centrales del autor, sus ideas principales. Luego debemos jerarquizar los mismos. Se trata de saber de qué trata el texto.

Si surgen dificultades en la comprensión del material, podríamos aplicar los siguientes procedimientos que te pedimos realices:

- escribe resúmenes al margen del texto, utilizando palabras propias.
- anota ejemplos de los conceptos en los márgenes del texto.
- escribe posibles preguntas para una evaluación de la comprensión.
- marca con signos de interrogación o viñetas al margen de aquellas ideas o conceptos confusos.
- destaca selectivamente las palabras claves.
- identifica las palabras cuyo significado desconoces para buscarlas en el diccionario.

Momento después de leer:

Dijimos anteriormente que la lectura comprensiva implica el recuerdo significativo, por lo cual es necesario evaluar la comprensión de lo leído a través de las siguientes acciones:

- identifica la postura del autor del texto,

- pondérela según las razones que brinda para sostenerla,
- reconoce las posturas y argumentos de los otros autores citados,
- identifica la(s) polémica(s) establecida(s) entre unas posiciones y otras,
- pon en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,

Aplica en cada texto alguno de los organizadores de la lectura que se explicitan en el capítulo 3. Considera aquellos de mayor relevancia para comprender el material.

La cultura extraviada en sus definiciones.

*Néstor García Canclini*²³

Hace décadas que quienes estudian la cultura experimentan el vértigo de las imprecisiones. Ya en 1952 dos antropólogos, Alfred Kroeber y Clyde K. Klukhohn, recolectaron en un libro célebre casi 300 maneras de definirla. Melvin J. Lasky, que evidentemente desconocía esa obra, publicó en *The Republic of Letters*, en 2001, un avance de un libro en preparación para el cual dice haber recogido en diarios alemanes, ingleses y estadounidenses, 57 usos distintos del término cultura. La revista *Commentaire* tradujo ese artículo en el verano de 2003 añadiendo que la banalización del término es semejante en francés, al punto de haberse dotado de esa palabra «a un ministerio» (Lasky, 2003: 367).

Es fácil compartir la inquietud de Lasky. Hemos leído ejemplos semejantes a los que él cita: el canciller Schröder explicó su adhesión a Bush en la guerra contra el terrorismo porque no es «una lucha entre culturas sino un combate por la cultura». Un corresponsal británico en Medio Oriente habla de la «cultura de la Jihad». En *The New York Times* se informa de una «revolución cultural en el

²³ Capítulo 1 del libro del mismo autor (2004) «Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial GEDISA: Barcelona.

interior de la CÍA y el FBI». Y así sigue advirtiendo Lasky sobre los riesgos de que no sepamos de qué estamos hablando por la dispersión de referencias a las «culturas empresariales», la «cultura de la incompetencia» y una serie de sub, infra y contraculturas. Este autor se escandaliza por apenas 57 variantes y vuelve a mostrar su pobre información cuando atribuye el origen del «zumbido ensordecedor» producido por esta proliferación de significados a dos hechos: que los marxistas hayan comenzado a hablar de «cultura capitalista», y que los antropólogos usaran, desde el libro de Sir Edward Tylor, en el propio título, *Primitive Culture*. «Por definición, sostiene Lasky, la cultura no podría ser primitiva» (Lasky, 2003: 369).

Más que precisar el comienzo y el despliegue del zumbido, interesa razonar cómo se fue llegando en las ciencias sociales a cierto consenso en una definición sociosemiótica de la cultura y qué problemas colocan a ese acuerdo las condiciones multiculturales en que varía este objeto de estudio. Luego, me iré ocupando de las redefiniciones operadas por el periodismo, los mercados y los gobiernos. Dado que esas nociones tienen eficacia social, deben formar parte de lo que corresponde investigar.

Laberintos del sentido

Hasta hace pocas décadas se pretendía encontrar un paradigma científico que organizara el saber sobre la cultura. Aun quienes reconocían la coexistencia de múltiples paradigmas aspiraban a establecer uno que fuera el más satisfactorio o el de mayor capacidad explicativa. No hay que abandonar esta aspiración, pero el relativismo epistemológico y el pensamiento posmoderno han quitado fuerza, por distintas vías, a aquella preocupación por la unicidad y la universalidad del conocimiento. La propia pluralidad de culturas contribuye a la diversidad de paradigmas científicos, en tanto condiciona la producción del saber y presenta objetos de conocimiento con configuraciones muy variadas. Desde una perspectiva antropológica, podríamos adoptar ante la variedad de disciplinas y definiciones sobre cultura una actitud semejante a la que tenemos con nuestros in-

formantes en el trabajo de campo. No preferimos a priori una versión sobre los procesos sociales, sino que escuchamos diferentes relatos con pareja atención. Podemos preguntarnos, entonces, cuáles son hoy las principales narrativas cuando hablamos de cultura.

a) La primera noción, la más obvia, es la que sigue presentándose en el uso cotidiano de la palabra cultura cuando se la asemeja a educación, ilustración, refinamiento, información vasta. En esta línea, cultura es el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas. Se reconoce esta corriente en el uso coloquial de la palabra cultura, pero tiene un soporte en la filosofía idealista. La distinción entre cultura y civilización fue elaborada por la filosofía alemana a fin del siglo XIX y principios del XX: Herbert Spencer, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert. Este último tenía una distinción muy cómoda para diferenciar la cultura de la civilización. Decía que un trozo de mármol extraído de una cantera es un objeto de civilización, resultado de un conjunto de técnicas, que permiten extraer ese material de la naturaleza y convertirlo en un producto civilizatorio. Pero ese mismo trozo de mármol, según Rickert, tallado por un artista que le imprime el valor de la belleza, lo convierte en obra de arte, lo vuelve cultura.

Entre las muchas críticas que se pueden hacer a esta distinción tajante entre civilización y cultura una es que naturaliza la división entre lo corporal y lo mental, entre lo material y lo espiritual, y por tanto la división del trabajo entre las clases y los grupos sociales que se dedican a una u otra dimensión. Naturaliza, asimismo, un conjunto de conocimientos y gustos que serían los únicos que valdría la pena difundir, formados en una historia particular, la del Occidente moderno, concentrada en el área europea o euronorteamericana. No es, entonces, una caracterización de la cultura pertinente en el estado de los conocimientos sobre la integración de cuerpo y mente, ni apropiada para trabajar luego de la desconstrucción del eurocentrismo operada por la antropología.

b) Frente a esos usos cotidianos, vulgares o idealistas de cultura, surgió un conjunto de usos científicos, que se caracterizaron por separar la cultura en oposición a otros referentes. Las dos principales confrontaciones a que se somete el término son naturaleza-cultura y

sociedad-cultura. Antes de considerar cada una de estas vertientes, veamos brevemente qué se requiere para construir una noción científicamente aceptable. Por lo menos, dos requisitos:

- Una definición unívoca, que sitúe el término cultura en un sistema teórico determinado y lo libre de las connotaciones equívocas del lenguaje ordinario.
- Un protocolo de observación riguroso, que remita al conjunto de hechos, de procesos sociales, en los que lo cultural pueda registrarse de modo sistemático.

Durante un tiempo se pensó en la antropología, y también en la filosofía, que la oposición cultura-naturaleza permitía hacer esta delimitación. Parecía que de ese modo se diferenciaba a la cultura, lo creado por el hombre y por todos los hombres, de lo simplemente dado, de «lo natural» que existe en el mundo. Este modo de definir la cultura fue acompañado por un conjunto de protocolos rigurosos de observación, registros de modelos de comportamiento de grupos, de costumbres, de distribución espacial y temporal, que quedaron consolidados en guías etnográficas, como la de George Peter Murdock. Pero este campo de aplicación de la cultura por oposición a la naturaleza, no parece claramente especificado. No sabemos por qué o de qué modo la cultura puede abarcar todas las instancias de una formación social, o sea los modelos de organización económica, las formas de ejercer el poder, las prácticas religiosas, artísticas y otras. Hay que preguntarse si la cultura, así definida, no sería una especie de sinónimo idealista del concepto de formación social, como ocurrió, por ejemplo, en la obra de Ruth Benedict, según la cual la cultura es la forma que adopta una sociedad unificada por los valores dominantes (Establet, 1966).

Esta manera demasiado simple y extensa de definir la cultura, como todo lo que no es naturaleza, sirvió para distinguir lo cultural de lo biológico o genético y superar formas primarias del etnocentrismo. Ayudó a admitir como cultura lo creado por todos los hombres en todas las sociedades y en todos los tiempos. Toda sociedad tiene cultura, se decía, y por tanto no hay razones para que una discrimine o descalifique a las otras. La consecuencia política de esta definición

fue el relativismo cultural: admitir que cada cultura tiene derecho a darse sus propias formas de organización y de estilos de vida, aun cuando incluyan aspectos que pueden ser sorprendentes, como los sacrificios humanos o la poligamia. Sin embargo, al abarcar con la noción de cultura tantas dimensiones de la vida social (tecnología, economía, religión, moral, arte) la noción perdía eficacia operativa. Además, se ha criticado que el reconocimiento sin jerarquías de todas las culturas como igualmente legítimas cae en una indiferenciación que las hace incomparables e incommensurables (Cuche, 1999).

Una nueva pareja de oposiciones intentó deslindar la cultura de otras partes de la vida social: la que opone cultura a sociedad. Hay distintos modos de encarar esta distinción en la antropología y en disciplinas afines. Se opone cultura a sociedad a mediados del siglo XX, en la obra de Ralph Linton, y adquiere su forma más consistente en autores como Pierre Bourdieu. La sociedad es concebida como el conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas. Pero al analizar las estructuras sociales y las prácticas, queda un residuo, una serie de actos que no parecen tener mucho sentido si se los analiza con una concepción pragmática, como realización del poder o administración de la economía. ¿Qué significan, por ejemplo, las diversas complejidades de las lenguas y los rituales? ¿Para qué se pintan los hombres y las mujeres la piel, desde las sociedades más arcaicas hasta la actualidad? ¿Qué significa colgarse cosas en el cuerpo o colgarlas en la casa, o realizar ceremonias para arribar a actos o productos que al final de cuentas no parecerían necesitar caminos tan sinuosos para alcanzar sus objetivos? No se trata únicamente de una diversidad existente en sociedades premodernas. El desarrollo del consumo en las sociedades contemporáneas volvió evidentes estos «residuos» o «excedentes» en la vida social. Jean Baudrillard, en su *Crítica de la economía política del signo*, hablaba de cuatro tipos de valor en la sociedad. Para salir del esquema marxista tan elemental que solo diferencia valor de uso y valor de cambio, reconocía dos formas más de valor que denominaba: valor signo y valor símbolo. Si consideramos un refrigerador, tie-

ne un valor de uso (preservar los alimentos, enfriarlos) y un valor de cambio, un precio en el mercado, equivalente al de otros bienes o al costo de cierto trabajo. Además, el refrigerador tiene un valor signo, o sea el conjunto de connotaciones, de implicaciones simbólicas, que van asociadas a ese objeto. No es lo mismo un refrigerador importado que otro nacional, con diseño simple o sofisticado. Todos esos elementos significantes no contribuyen a que enfríe más o preserve mejor los alimentos, no tienen que ver con el valor de uso; sí con el valor de cambio porque agregan otros valores que no son los de uso.

Remiten a los valores signos asociados a este objeto. Esto es algo familiar para los que estamos habituados a ver mensajes publicitarios que trabajan precisamente sobre este nivel de la connotación, que nos cuentan historias sobre los objetos poco relacionadas con sus usos prácticos.

Baudrillard complicaba un poco más la cuestión. Decía que, además de ese valor signo, puede haber un valor símbolo. En tanto valor-signo, el refrigerador puede ser intercambiable con un conjunto de otros productos o de bienes que están en la sociedad y dan prestigio o sofisticaciones simbólicas semejantes a esa máquina de enfriar. Por ejemplo, tener un refrigerador importado puede ser equivalente a tener un coche importado o ir de vacaciones a una playa extranjera, aunque los valores de uso obviamente son distintos. Pero él distinguía otro tipo de valor, el valor-símbolo, vinculado a rituales, o a actos particulares que ocurren dentro de la sociedad. Si me regalan el refrigerador para mi boda, ese acto va a conferir al objeto un sentido distinto, que no lo hace intercambiable con ningún otro. Ese regalo, como cualquier don que se efectúa entre personas o entre grupos, carga al objeto de un valor simbólico diferente del valor signo.

Esta clasificación de cuatro tipos de valor (de uso, de cambio, valor signo y valor símbolo) permite diferenciar lo socioeconómico de lo cultural. Las dos primeras clases de valor tienen que ver principalmente, no únicamente, con la materialidad del objeto, con la base material de la vida social. Los dos últimos tipos de valor se refieren a la cultura, a los procesos de significación.

Pierre Bourdieu desarrolló esta diferencia entre cultura y sociedad al mostrar en sus investigaciones que la sociedad está estruc-

turada con dos tipos de relaciones: las de fuerza, correspondientes al valor de uso y de cambio, y, dentro de ellas, entrelazadas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido, que organizan la vida social, las relaciones de significación. El mundo de las significaciones, del sentido, constituye la cultura.

Llegamos así a una posible definición operativa, compartida por varias disciplinas o por autores que pertenecen a diferentes disciplinas. Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.

Identidades: camisa y piel

Al conceptualizar la cultura de este modo, estamos diciendo que la cultura no es apenas un conjunto de obras de arte, ni de libros, ni tampoco una suma de objetos materiales cargados con signos y símbolos. La cultura se presenta como procesos sociales, y parte de la dificultad de hablar de ella deriva de que se produce, circula y se consume en la historia social. No es algo que aparezca siempre de la misma manera. De ahí la importancia que han adquirido los estudios sobre recepción y apropiación de bienes y mensajes en las sociedades contemporáneas. Muestran cómo un mismo objeto puede transformarse a través de los usos y reappropriaciones sociales. Y también cómo, al relacionarnos unos con otros, aprendemos a ser interculturales.

Esta concepción procesual y cambiante de la cultura se vuelve evidente cuando estudiamos sociedades diversas, o sus intersecciones con otras y sus cambios en la historia. Para mí fue iluminador trabajar con las artesanías en México. Los objetos artesanales suelen producirse en grupos indígenas o campesinos, circulan por la sociedad y son apropiados por sectores urbanos, turistas, blancos, no indígenas, con otros perfiles socioculturales, que les asignan funciones distintas de aquellas para las cuales se fabricaron. Una olla se puede convertir en florero, un huipil en mantel o en elemento decorativo en

la pared de un departamento moderno. No hay por qué sostener que se perdió el significado del objeto: se transformó. Es etnocéntrico pensar que se ha degradado el sentido de la artesanía. Lo que ocurrió fue que cambió de significado al pasar de un sistema cultural a otro, al insertarse en nuevas relaciones sociales y simbólicas. Podemos comprobarlo desde la perspectiva del nuevo usuario, y a veces también vemos que es un sentido aprobado por el productor. Muchos artesanos saben que el objeto va a ser utilizado de otra manera que la que tuvo en su origen pero, como necesitan vender, adaptan el diseño o el aspecto de la artesanía para que sea usado más fácilmente en esa nueva función, que tal vez va a evocar el anterior sentido por su iconografía, aunque sus fines pragmáticos y simbólicos predominantes participarán de otro sistema sociocultural.

Desde un punto de vista antropológico, no hay razones para pensar que un uso sea más o menos legítimo que otro. Con todo derecho, cada grupo social cambia la significación y los usos. En este punto los análisis antropológicos necesitan converger con los estudios sobre comunicación, porque estamos hablando de circulación de bienes y mensajes, cambios de significado, del pasaje de una instancia a otra, de un grupo a varios. En esos movimientos se comunican significados, que son recibidos, reprocesados o recodificados. También necesitamos relacionar el análisis intercultural con las relaciones de poder para identificar quiénes disponen de mayor fuerza para modificar la significación de los objetos.

Al prestar atención a los desplazamientos de función y significado de los objetos en el tránsito de una cultura a otra, llegamos a la necesidad de contar con una definición sociosemiótica de la cultura, que abarque el proceso de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social. Conforman esta perspectiva varias tendencias, varios modos de definir o subrayar aspectos particulares de la función social y del sentido que la cultura adquiere dentro de la sociedad.

Voy a mencionar cuatro vertientes contemporáneas que destacan diversos aspectos en esta perspectiva procesual que considera a la vez lo sociomaterial y lo significativo de la cultura. La primera tendencia es la que ve la cultura como la instancia en la que cada grupo

organiza su identidad. Dicho así, no tiene ninguna novedad, porque desde el siglo XIX los antropólogos venían estudiando cómo las culturas se organizaban para dar identidad, para afirmarla y renovarla en las sociedades. Pero lo que tratamos de ver actualmente, dado que las condiciones de producción, circulación y consumo de cultura no ocurren en una sola sociedad, es cómo se reelabora el sentido interculturalmente. No solo dentro de una etnia, ni siquiera dentro de una nación, sino en circuitos globales, traspasando fronteras, volviendo porosos los tabiques nacionales o étnicos, y haciendo que cada grupo pueda abastecerse de repertorios culturales diferentes. Esta configuración transversal del sentido complejiza cada sistema simbólico. Los procesos culturales no son resultado solo de una relación de cultivo, de acuerdo con el sentido filológico de la palabra cultura, no derivan únicamente de la relación con un territorio en el cual nos apropiamos de los bienes o del sentido de la vida en ese lugar. En esta época nuestro barrio, nuestra ciudad, nuestra nación son escenarios de identificación, de producción y reproducción cultural. Desde ellos, sin embargo, nos apropiamos de otros repertorios culturales disponibles en el mundo, que nos llegan cuando compramos productos importados en el supermercado, cuando encendemos el televisor, el pasar de un país a otro como turistas o migrantes.

De manera que decir que la cultura es una instancia simbólica donde cada grupo organiza su identidad es decir muy poco en las actuales condiciones de comunicación globalizada. Hay que analizar la complejidad que asumen las formas de interacción y de rechazo, de aprecio, discriminación u hostilidad hacia otros en esas situaciones de asidua confrontación. Estas interacciones fueron tematizadas en la historia de la antropología por varias corrientes, la más notoria de las cuales fue la que agrupa los estudios sobre aculturación (Redfield, Linton, Herskowitz), en su mayoría dedicados a contactos entre pueblos arcaicos o de ellos con misioneros, colonizadores y migrantes. La teoría originaria, desarrollada principalmente en Estados Unidos, fue variada en investigaciones de otras latitudes, como las de Roger Bastide y Georges Balandier. No voy a demorarme en este texto en detallar el itinerario antropológico del asunto; destaco tan solo la amplificación del mismo ocurrida en la segunda mitad del

siglo XX en dos escenarios: el de las industrias culturales y el de las ciudades. Como participantes en ambas instancias, experimentamos intensamente la interculturalidad. Cuando Malinowski se trasladaba a una sociedad no europea o cuando Margaret Mead dejaba los Estados Unidos y viajaba a Samoa, se trataba de individuos que hacían el esfuerzo de comunicarse con otra sociedad, caracterizada a su vez por una fuerte homogeneidad interna.

Hoy millones de personas van de un lado a otro frecuentemente, viven en forma más o menos duradera en ciudades distintas de aquella en que nacieron y modifican su estilo de vida al cambiar de contexto. Estas interacciones tienen efectos conceptuales sobre las nociones de cultura e identidad: para usar la elocuente fórmula de Hobsbawm, ahora «la mayor parte de las identidades colectivas son más bien camisas que piel: son, en teoría por lo menos, opcionales, no ineludibles» (Hobsbawm, 1997: 24; citado por Alsina, 1999: 55). Solo hay que recordar cuántas veces las conductas racistas ontologizan en la piel las diferencias identitarias. También sería útil completar la metáfora de Hobsbawm con un análisis de las diversas tallas de las camisas.

Hay otra dirección que veníamos describiendo a propósito de los valores, según la cual la cultura es vista como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad. La cultura no es un suplemento decorativo, entretenimiento de domingos, actividad de ocio o recreo espiritual para trabajadores cansados, sino constitutivo de las interacciones cotidianas, en la medida en que en el trabajo, en el transporte y en los demás movimientos ordinarios se desenvuelven procesos de significación. En todos esos comportamientos están entrelazados la cultura y la sociedad, lo material y lo simbólico.

¿Qué es, entonces, la cultura? No podemos regresar a la vieja definición antropológica que la identificaba con la totalidad de la vida social. En las teorías sociosemióticas se está hablando de una imbricación compleja e intensa entre lo cultural y lo social. Dicho de otra manera, todas las prácticas sociales contienen una dimensión cultural, pero no todo en esas prácticas sociales es cultura. Si vamos a una gasolinera y cargamos nuestro coche, ese acto material, económico, está cargado de significaciones, ya que vamos con

un automóvil de cierto diseño, modelo, color, y actuamos con cierto comportamiento gestual. Toda conducta está significando algo, está participando de un modo diferencial en las interacciones sociales. Cualquier práctica social, en el trabajo y en el consumo, contiene una dimensión significativa que le da su sentido, que la constituye, y constituye nuestra interacción en la sociedad. Entonces, cuando decimos que la cultura es parte de todas las prácticas sociales, pero no es equivalente a la totalidad de la sociedad, estamos distinguiendo cultura y sociedad sin colocar una barra que las separe, que las oponga enteramente. Afirmamos su entrelazamiento, una ida y vuelta constante entre ambas dimensiones, y solo por un artificio metodológico-analítico podemos distinguir lo cultural de lo que no lo es. Pero hay un momento, siempre al final del análisis, en que debemos llegar a la síntesis, recomponer la totalidad y ver cómo está funcionando la cultura, al dar sentido a esa sociedad. En este proceso la cultura aparece como parte de cualquier producción social, y también de su reproducción. Esto se volvió evidente desde la teoría de la ideología de Louis Althusser, cuando decía que la sociedad se produce a través de la ideología. Pero el análisis se volvió más consistente desde las investigaciones de Pierre Bourdieu sobre la cultura como espacio de reproducción social y organización de las diferencias.

Una tercera línea es la que habla de la cultura como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía, o sea de configuración de la cultura política, y también de la legitimidad. La cultura es la escena en que adquieren sentido los cambios, la administración del poder y la lucha contra el poder. Los recursos simbólicos y sus diversos modos de organización tienen que ver con los modos de autorrepresentarse y de representar a los otros en relaciones de diferencia y desigualdad, o sea nombrando o desconociendo, valorizando o descalificando. El uso restringido de la propia palabra cultura para designar comportamientos y gustos de pueblos occidentales o de élites -«la cultura europea» o «alta»- es un acto cultural en el que se ejerce poder. El rechazo de esa restricción, o su reapropiación cuando se habla de cultura popular o videocultura, también lo son.

La cuarta línea es la que habla de la cultura como dramatización eufemizada de los conflictos sociales. La frase no es de Pierre Bour-

dieu, pero contiene una palabra que él usa con frecuencia: me refiero a su noción de eufemismo. No es una novedad para los antropólogos, quienes a través del trabajo con sociedades no occidentales descubrieron hace tiempo que cuando en una sociedad se juega, se canta o se danza, se está hablando de otras cosas, no solo de aquello que se está haciendo explícitamente. Se alude al poder, a los conflictos, hasta a la muerte o a la lucha a muerte entre los hombres. También en las sociedades contemporáneas hemos podido descubrir, a partir de esa mirada indirecta que pasa por las sociedades llamadas primitivas, que lo que ocurre en la vida social, para que no sea una lucha a muerte, para que no todos los conflictos desemboquen en guerras, tiene que incluir formas de eufemización de los conflictos sociales, como dramatización simbólica de lo que nos está pasando. Por eso tenemos teatro, artes plásticas, cine, canciones y deportes. La eufemización de los conflictos no se hace siempre de la misma manera, ni se hace al mismo tiempo en todas las clases. Esta vertiente de la cultura como dramatización eufemizada de los conflictos sociales, como teatro o representación, ha sido trabajada por Bertolt Brecht, Walter Benjamin y otros pensadores. Se halla relacionada con la anterior, con la conformación del consenso y la hegemonía, porque estamos hablando de luchas por el poder, disimuladas o encubiertas. Dicho de otra manera, las cuatro vertientes no están desconectadas.

A través de cualquiera de ellas, podemos acceder a lo que se piensa que es la cultura.

¿Cómo volver compatibles estas distintas narrativas? El hecho mismo de que sean cuatro hace pensar que no estamos ante paradigmas. Son formas en que nos narramos lo que acontece con la cultura en la sociedad. Si fuera solo un problema de narración, de narratología, no sería tan complejo compatibilizarlas. Estamos también ante conflictos en los modos de conocer la vida social, como veremos en próximos capítulos. Es necesario avanzar en el trabajo epistemológico iniciado por autores ya citados a fin de explorar cómo las aproximaciones que narran los vínculos de la cultura con la sociedad, con el poder, con la economía, con la producción, podrían ser conjugadas, articuladas unas con otras.

¿Sustantivo o adjetivo?

Los cambios globalizadores imprimen un último giro a este viaje por las definiciones. La definición sociosemiótica de la cultura como procesos de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social sigue siendo útil para evitar los dualismos entre lo material y lo espiritual, entre lo económico y lo simbólico, o lo individual y lo colectivo.

Desautoriza la escisión entre camisa y piel, y por tanto las bases ideológicas del racismo. Pero esa definición, concebida para cada sociedad y con pretensiones de validez universal, no abarca lo que constituye a cada cultura por su diferencia e interacción con otras. Los procesos de globalización exigen trascender el alcance nacional o étnico del término a fin de abarcar las relaciones interculturales. Así, Arjun Appadurai prefiere considerar la cultura no como un sustantivo, como si fuera algún tipo de objeto o cosa, sino como adjetivo. Según él, lo cultural facilita hablar de la cultura como una dimensión que refiere a «diferencias, contrastes y comparaciones», permite pensarla «menos como una propiedad de los individuos y de los grupos, más como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia» (Appadurai, 1996: 12-13). Dicho de otro modo: no como una esencia o algo que porta en sí cada grupo, sino como el «subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de la diferencia» (ídem: 29). En esta dirección, el antropólogo no sería un especialista en una o varias culturas, sino en las estrategias de diferenciación que organizan la articulación histórica de rasgos seleccionados en varios grupos para tejer sus interacciones.

El objeto de estudio cambia. En vez de la cultura como sistema de significados, a la manera de Geertz, hablaremos de lo cultural como «el choque de significados en las fronteras; como la cultura pública que tiene su coherencia textual pero es localmente interpretada: como redes frágiles de relatos y significados tramados por actores vulnerables en situaciones inquietantes como las bases de la agencia y la intencionalidad en las prácticas sociales corrientes» (Ortner,

1999: 7). Al comentar este texto, Alejandro Grimson anota que esta concepción de lo cultural como algo que sucede en zonas de conflicto lo sitúa como proceso político: se refiere a los «modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian» (Grimson, 2003: 71), y por tanto cómo imaginan lo que comparten. No se trata de simples «choques» entre culturas (o entre civilizaciones, en el léxico de Huntington), sino de confrontaciones que suceden, pese a las diferencias que existen, por ejemplo entre occidentales e islámicos, precisamente porque participan en contextos internacionales comunes o convergentes.

Al proponernos estudiar lo cultural, abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible.

Llegué a esta definición en un libro anterior, *La globalización imaginada*, cuando el análisis de diversas narrativas sobre la globalización me exigía reconceptualizar los modos sustancialistas o intranacionales de concebir la cultura. Quiero avanzar aquí sobre las consecuencias teóricas de esta noción de lo cultural, o mejor de lo intercultural, puesto que el pasaje que estamos registrando es de identidades culturales más o menos autocontenidas a procesos de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales diversos.

Regresamos así al problema que inició este capítulo: la cultura según quienes la hacen o la venden. Tenemos que hacernos cargo no solo de las definiciones múltiples sobre lo cultural dadas por las humanidades y las ciencias sociales, sino también de las conceptualizaciones hechas por los gobiernos, los mercados y los movimientos sociales. Las maneras en que está reorganizándose la producción, la circulación y los consumos de los bienes culturales no son simples operaciones políticas o mercantiles; instauran modos nuevos de entender qué es lo cultural y cuáles son sus desempeños sociales.

Aunque la mayoría de los antropólogos tiende a dejar esta última etapa, la del capitalismo globalizado, a otras disciplinas, pienso que el entrenamiento antropológico para trabajar con situaciones interculturales da instrumentos valiosos para hacer visible lo que sucede bajo el predominio actual de la producción industrial y la circulación masiva y transnacional de los bienes y mensajes culturales. Aun los antropólogos que se dedican a las culturas tradicionales o «primitivas» ven la necesidad de reconocer -para decirlo con palabras que titulan uno de los libros más valorados sobre el asunto, el de Sally Price- que las «artes primitivas» existen hoy bajo «miradas civilizadas». ¿Cómo caracterizar y delimitar lo que los antropólogos han llamado «artes primitivas»? Price propone ocuparse de «objetos fabricados antes de la Primera Guerra Mundial en el cuadro de las tradiciones artísticas que no han entrado en los museos de arte sino después de esta guerra»; «toda tradición artística posterior a la Edad Media para la cual las cédulas de los museos no dan el nombre del artista autor de los objetos expuestos», o «dan los datos de creación de los objetos expuestos en siglos y no en años»; «el arte de los pueblos cuyas lenguas maternas no son enseñadas en las universidades en un curso sancionado con diplomas»; y «toda tradición artística en la cual el valor mercantil de un objeto es automáticamente multiplicado por diez o más desde que este objeto es desprendido de su contexto cultural de origen para ser exportado » (Price, 1995: 19). Sin embargo, la autora indica que estos esfuerzos para precisar los criterios objetivos de delimitación implican, además de los estudiosos, a museos y marchantes, los dispositivos académicos que exaltan a las «civilizaciones de la escritura» y los dispositivos mediáticos que organizan las relaciones modernas con lo exótico: películas, diarios, revistas, publicidad de moda y viajes. No es solo una resignificación y refuncionalización de lo tradicional desde lo moderno; es la reubicación de las culturas antiguas en la compleja trama de la interculturalidad contemporánea. Como «los africanos capturados y deportados hacia países lejanos en la época del comercio de esclavos», los objetos de las sociedades «otras» han sido «aprehendidos, transformados en mercancía, vaciados de su significación social, recolocados en nuevos contextos y reconceptualizados para responder a necesidades

económicas, culturales, políticas e ideológicas de los miembros de las sociedades lejanas» (ibíd.: 22).

Estas operaciones de reconceptualización también están aplicándose a bienes culturales modernos, como las antes llamadas bellas artes y las obras de vanguardias recientes. La necesidad de redefinir el arte y la cultura se vuelve más clara al identificar los cambios de actores que generan las conceptualizaciones y valoraciones de lo cultural. Han perdido protagonismo los científicos sociales, y también los especialistas de instituciones públicas debido al descenso de la inversión y la capacidad regulatoria de los Estados. Las políticas gubernamentales se retrajeron a los campos culturales de bajo costo y consumo minoritario (revistas, conciertos, teatro), en tanto las artes y formas expresivas que requieren altas inversiones e inciden en públicos masivos (cine, televisión, música y espectáculos multitudinarios) quedan bajo la lógica del rating. El consiguiente predominio de lo mercantil sobre lo estético, sobre los valores simbólicos y la representación identitaria implica redefiniciones de lo que se entiende por cultura y de su lugar en la sociedad.

Si bien el crecimiento de las empresas privadas es decisivo, también la reorganización empresarial de las instituciones públicas -museos, salas de concierto- que pasan de ser servicios socioculturales a actividades autofinanciables y lucrativas, obligadas a buscar clientes más que lectores y espectadores, contribuye al cambio de sentido de la producción y apreciación de la cultura.

Para percibir el desplazamiento ocurrido en el último medio siglo en la noción y el lugar social de lo cultural conviene mirar lo que era cuando el desarrollo de la modernidad «ilustrada» caracterizó a la cultura como un bien deseable para todos, que debía ser difundido ampliamente, explicado y vuelto accesible, en contraste con la concepción neoliberal que la sitúa como un conjunto opcional de bienes adquiribles a los que se puede o no acceder.

No vamos a ocultar las semejanzas entre las nociones de cultura en todas las etapas de capitalismo. Siempre, dentro de este modo de producción, un gran sector de los bienes simbólicos fue considerado como mercancía, sus expresiones más valoradas tuvieron sentido suntuario y los comportamientos culturales operaron como procedi-

mientos para diferenciar y distinguir, incluir y excluir. No obstante, en el proyecto de la primera modernidad, sobre todo desde el giro que le imprimió el saber antropológico, y la apreciación del arte y la cultura en la formación de las naciones, se asignó valor cultural a la producción simbólica de todas las sociedades. Se quiso que -a través de la educación, luego de los medios- las manifestaciones juzgadas más valiosas fueran conocidas y comprendidas por todas las sociedades y todos los sectores. Estoy describiendo el proyecto de la modernidad ilustrada. Sabemos que su realización fue tan deficiente como lo muestran las investigaciones sobre la entrada desigual a la escuela y su aprovechamiento diverso por diferentes clases, sobre los dispositivos de segmentación o exclusión de los públicos en los museos, los teatros, las salas de concierto y los medios masivos de comunicación. Si evoco aquí el proyecto incluyente de la modernidad temprana no es porque olvide la parcialidad de sus logros, sino para contrastarlo con esta etapa en que esa utopía se evapora.

Este libro está organizado desde la hipótesis de que los lugares actuales de lo cultural oscilan entre su concepción social y universal extendida en la primera modernidad y, al mismo tiempo, las exigencias mercantiles impuestas en los últimos años. Decir que la reducción de lo cultural al mercado, y a su globalización neoliberal, condiciona todas las relaciones interculturales induce hoy a renovados estereotipos de universalización inconsistente. Por un lado, la conjetura de que la globalización del orden mercantil y de los avances tecnológicos irá homogeneizando al mundo, achicando las diferencias y las distancias.

Quizá la ideología de expansión ilimitada de las empresas transnacionales y de su predominio tecnológico-económico, así como las ilusiones de los neoimperialismos (Estados Unidos + OTAN) de disciplinar políticamente, sin tomar en serio las diferencias culturales, sean las expresiones más rústicas - y con mayor pretendida eficacia- de este último universalismo.

Los movimientos antiglobalización son, a menudo, el reverso especular de aquellas fantasías. Frente a la globalización neoliberal, el altermundismo absoluto: ecologistas, anticapitalistas, indígenas de las más variadas culturas, o quienes proclaman de maneras muy dis-

tintas su diversidad sexual, jóvenes excluidos de los mercados de trabajo junto con los postergados en los mercados del consumo, y muchos más, olvidan temporalmente sus diferencias o creen que estas diferencias son precisamente lo que puede unirlos para revivir utopías de alteridad total. Si bien esta suma de minorías ha acumulado fuerzas como para perturbar reuniones y rituales de los globalizadores neoliberales, desde Seattle hasta Cancún, más que resolver pone en evidencia las dificultades que persisten cuando se quiere articular diferencias, desigualdades, procedimientos de inclusión-exclusión y las formas actuales de explotación.

Los capítulos que siguen en esta primera parte del libro consideran cómo podrían combinarse en el presente estos recursos conceptuales provenientes de distintas disciplinas. En síntesis, quiero examinar en qué condiciones se gestionan las diferencias, las desigualdades, la inclusión-exclusión y los dispositivos de explotación en procesos interculturales. En la segunda parte, dedico capítulos especiales a mirar cómo operan estos cuatro movimientos de organización-desorganización de la interculturalidad en diferentes escalas. ¿Qué significan para los latinoamericanos, para el cine hablado en español, para los jóvenes, para quienes aspiran a participar en las redes informáticas y en la sociedad del conocimiento? Este tratamiento particularizado de las preguntas mayores de la interculturalidad y la globalización busca especificar algunas de las condiciones que ahora hacen posible o dificultan la universalización de las culturas y sus diferencias.

LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD²⁴

En el módulo anterior vimos que el estudiante necesita desarrollar habilidades específicas para encarar sus prácticas lectoras. Del mismo modo, será útil que se entrene en las particularidades que adoptan los escritos en el ámbito académico.

Como lo sugieren -entre otros- Elvira Narvaja de Arnoux (2011) para convertirse en un hábil escritor académico se requiere: un control de normas ortográficas y gramaticales de la lengua, conocer las pautas genéricas de los escritos a producir, además de ejercer ciertos mecanismos de evaluación del propio proceso de escritura.

El proceso de producción de un texto comienza mucho antes de la redacción propiamente dicha. Se inicia con una evaluación consciente por parte del escritor del tipo de texto más adecuado para la situación comunicativa prevista y con la elaboración de un plan de escritura. Este proceso de planificación implica actividades de búsqueda, selección y composición de los conocimientos pertinentes para la resolución de la tarea, que están archivados en la memoria o bien provienen de otras fuentes (de otros textos, de entrevistas, etc) El plan comprende como mínimo una representación de la finalidad del escrito (qué es lo que se quiere escribir y para qué) y una representación del destinatario (para quien se escribe) En síntesis, la finalidad del escrito, el tema y la representación del destinatario guían la búsqueda de los datos pertinentes y su presentación en el texto.

Hay que tener presente que a medida que el escritor avanza en su composición, va corrigiendo el texto, a través de operaciones de reducción o supresión de elementos, de expansión o inclusión y de reelaboración por sustitución o reordenamiento. El proceso de revisión equivale a la edición del texto. Este proceso concluye cuando el texto alcanza su versión final, lo más cercana posible a las expectativas del escritor.

²⁴ Este capítulo ha sido elaborado tomando como base la obra de Narvaja de Arnoux, Elvira -et al- (2001) *La lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA: UBA, Bs As.

A medida que se escribe y se plantea cómo escribir, el escritor va reflexionando sobre la lengua, el uso de las palabras, de las expresiones, de los géneros (reflexión ésta que orienta la revisión y la reescritura), y además sobre el contenido de ese texto, sobre el tema que se está desarrollando, lo que enriquece su conocimiento del mismo. Una de las funciones de la escritura es ampliar o transformar el conocimiento que el escritor tiene del tema que desarrolla y de la lengua que usa.

La escritura, además de involucrar procesos cognitivos y de uso de un código de comunicación, es una práctica histórico-social, lo cual indica que el escritor tiene conductas escriturarias propias de su época y que ésta determina los espacios sociales donde circula lo escrito y sus modalidades. Las formas de escribir varían de acuerdo a las épocas. Esto se debe a las características que por convención el código de la escritura adquiere en cada momento y en cada ámbito. Recordemos que en distintos momentos históricos se producen variaciones en las características de los géneros, o emergen nuevos, o hay cambios en el léxico.

Por otra parte, reconocer que existe diversidad de prácticas de escritura implica considerar que en distintos grupos sociales se gestan representaciones acerca de qué es escribir, cuál es la finalidad de la escritura, cuáles son las situaciones en las que la comunicación puede o debe ser escrita, cuál es la forma adecuada de escribir y cuál es su valor social.

En el ámbito académico la escritura está destinada fundamentalmente a poner en circulación nuevos y viejos saberes. Ser un escritor hábil en los géneros que solicita este espacio (parciales, monografías, trabajos prácticos, ponencias en congresos) implica ser un buen lector de textos académicos, ya que en este ámbito, la mayor parte de los escritos se apoya en lecturas previas, de las que será necesario dar cuenta. Esas lecturas les darán el dominio sobre el tema a tratar. Logrado esto, falta completar en entrenamiento con la ejercitación en la construcción del tipo de enunciado que estos textos requieren.

Puntos de partida para la escritura académica

En la universidad, el peso de las formas ejerce su discriminación: los textos “mal” escritos generan rechazos. Existen normas a las cuales la escritura académica debe responder. Respecto del tipo de comunicación, del mensaje, de los destinatarios podremos hallar escritos que se desarrollan con un relativo grado de autonomía respecto de las reglas establecidas en la academia. Es el caso por ejemplo de las normas de citado, las cuales han ido variando en cada época y son producto de consensos que se elaboran al interior del campo científico-académico.

No obstante, existen puntos de partida que ofician de marco en la construcción de un texto. Nos referimos a las normas de puntuación, y a las normas ortográficas. Éstas permiten organizar el sentido de lo que intentamos comunicar en el escrito. No hay que perder de vista que una producción que involucra la escritura es una instancia donde se quiere comunicar un argumento acerca de uno o varios temas. Ajustarse a estas dos normas básicas como punto de partida permite optimizar la comprensión del (los) tema(s) que abordamos en nuestra producción. Se trata de escribir sobre algo para que quien lo lea, fundamentalmente, comprenda, es decir, logre aproximarse al sentido que las palabras vehiculizan.

Para repasar las normas de puntuación y ortografía sugerimos leer el anexo al final de la obra.

Vamos a volver sobre el plan de escritura. Dijimos en su momento, que un plan de escritura establece inicialmente el que, el para qué y hacia quienes estará dirigido el producto. Tenemos entonces que este proceso se compone de la planificación del escrito, la puesta en texto y la revisión.

La elaboración de la estructura conceptual del texto y su adecuación a la finalidad que se propone cumplir resultan de la actividad de *planificación*, que se desarrolla en un ir y venir de los conocimientos del sujeto acerca del tema a las representaciones de género discursivo, de sus objetivos y de los destinatarios. La *redacción* es el momento de la puesta en texto en la cual el escritor debe realizar op-

ciones léxicas, sintácticas y estilísticas, armar los párrafos, construir adecuadamente las secuencias. Finalmente, la *revisión* tiene por finalidad, entre otras, evaluar y corregir el texto producido considerando los desajustes respecto de la situación y el plan textual y detectar errores gramaticales u ortográficos.

En todo texto cuidado, la corrección que acompaña o sigue a la redacción implica reformular lo dicho para dar mayor cohesión al texto o adecuarse mejor al destinatario. Además, es evidente que en las tareas de escritura universitaria la reformulación cumple un papel importante, no sólo en la comprensión de los textos, sino también en la redacción de los trabajos destinados a evaluación. Esto porque la mayor parte de éstos se apoyan en otros textos, y en muchas ocasiones los comentarios o refutaciones exigen reformulaciones del texto criticado.

¿Cómo escribir un texto en la academia?²⁵

Los textos académicos son piezas comunicativas fundamentales en cualquier estudio o nivel superior: el terciario, el universitario, el cuaternario, etc., y que, por lo tanto, necesitan de un acercamiento específico y singular. La experiencia docente demuestra que una de las carencias principales en los alumnos de niveles superiores son las dificultades en la producción de textos académicos.

Los géneros discursivos. Los géneros académicos.

Podemos hablar de géneros discursivos como “un conjunto de textos que tienen un guión en común, o el conjunto de trazos comunes que definen y nos permiten reconocer y clasificar un conjunto de textos” (Bettetini y Fumagalli).

Así, como género específico, los textos académicos necesitan de

²⁵ Elaborado en base a “Los textos académicos: una aproximación a su estructura y especificidad”. Prof. Verónica Beatriz Longo y María Inés Rodeiro. Revista Hermes N° 3. Disponible en http://www.ifdcsanluis.edu.ar/hermes/article.php?id_article=21 (Consultado el día 18 de Marzo de 2013)

un conocimiento acabado, vasto, preciso en cuanto a su forma y estructura, sus requerimientos, su lenguaje, sus características propias.

Las tesis, los informes, los proyectos científicos, las monografías, los ensayos, los paper, las ponencias, los parciales, los trabajos prácticos, las fichas y apuntes de clases son sólo algunas de las formas que asumen los géneros académicos. Dominar sus condiciones de producción, recepción, circulación, y su forma, contenido y estilo, nos sitúan en un momento comunicativo preciso: el de construirnos como enunciadores académicos.

Los distintos tipos de textos académicos son utilizados no sólo en las actividades de enseñanza y de investigación, sino que también son textos académicos los procesos, tareas y textos que realizan los alumnos: sus resúmenes, trabajos prácticos y monográficos, parciales, exámenes, etc. (Galvalisi y otros, s/f)

Cualquiera sea la tarea de escritura académica que se realice, se erige como fundamental contar con un conocimiento de estructura, recursos y lenguaje de estos tipos de textos académicos. Tal es el caso de las formas de citación, recurso imprescindible en los textos. Citar correctamente permite “que el lector reconstruya, de algún modo, el trabajo realizado, dándole la posibilidad de corroborar las fuentes empleadas, de profundizar sobre el tema y de ampliar sus conocimientos al respecto” (Dellamea, s/f).

Sumado a todo lo dicho, lo académico también (re)presenta un momento ético. En tanto y en cuanto uno se asume como enunciador académico, la ética supone la toma de decisiones y posicionamientos individuales, grupales y sociales.

Repasemos ahora algunos momentos y conceptos que giran alrededor de los géneros

Quando hay que sistematizar la información: las fichas

En el ámbito académico, y al momento de realizar un trabajo de investigación, presentar un informe, realizar una monografía o ensayo, o simplemente para estudiar es importante tener ordenada y organizada la bibliografía empleada o a emplear.

Un instrumento útil y preciso para sistematizar la información bibliográfica (de libros, revistas, periódicos, páginas web, documentos, etc.) son las fichas.

Tema:
APELLIDO AUTOR, Nombre
Título de la obra
Editorial, Lugar edición
Año de edición
Número de páginas
Otros datos.
RESUMEN/ORGANIZACIÓN DEL TEXTO:
.....

Una ficha “tipo” datos bibliográficos consignados se deben fichar a fin de que, cuando en nuestro trabajo académico citemos la bibliografía, ya tengamos los datos organizados en las fichas (y así no tendremos que volver una y otra vez a los libros o documentos originales).

En el resumen (o un conjunto de citas importantes), que puede estar o no en una ficha, se deberían escribir las ideas centrales que tiene el documento y su organización (prólogo, capítulos, etc.), así como toda aquella información (resumida y ordenada) que nos ayude a nuestros propósitos académicos. En el caso de citar, colocar la página de la que se obtuvo dicha cita.

Estructura de los textos académicos

Ya lo dijimos, los textos académicos son piezas textuales que suponen un momento de producción, circulación y recepción específico, y que de manera más o menos homogénea presentan una forma y estructura similar.

Al respecto de este último punto, debemos decir que al momento de organizar un texto académico teniendo en cuenta sus partes fundamentales.

En líneas generales, la parte preliminar y la central.

En el caso de los aspectos preliminares, estos son importantes e imprescindibles a la hora de presentar un texto a alguna institución, enmarcar el trabajo, etc.

En aspectos preliminares incluimos la portada, el índice, los agradecimientos (si los hubiera), etc.

La parte central

La parte central implica precisamente el nudo o los elementos más relevantes de nuestro texto. Incluye los siguientes momentos:

Introducción: En esta primera parte, debemos contemplar la presencia de:

- **Fundamentación:** toda propuesta debe tener un sentido, un problema que le dio origen; un por qué. Sin necesidad de extenderse demasiado, el autor de cualquier presentación debe responder a este interrogante, a fin de ubicar al lector (y/o evaluador) en la situación que originó esta idea.
- **Áreas de investigación:** si el trabajo presentado requiere de un estudio para su realización, debe constar en la propuesta qué se investigará, qué áreas serán estudiadas (por ejemplo, Teatro- Dramaturgia Medieval europea).
- **Problema:** planteamiento de la cuestión a tratar; es el qué a resolver en el desarrollo del estudio.
- **Objetivos:** toda propuesta debe ser planteada para algo. Plantear objetivos de manera clara, sencilla y concreta hace que un trabajo tenga sentido. El o los objetivos, pueden dividirse en uno general y otros específicos, o como mejor permitan organizar la realización de la idea. Deben ser planteados con un verbo en infinitivo, y en frases completas, afirmativas, sin dejar datos sueltos. Ej.: Estudiar y analizar el teatro religioso medieval español, durante los siglos XI y XII.
- **Desarrollo:** Este comprende el análisis e interpretación del objeto de conocimiento sobre el cual estamos trabajando.
- **Cierre:** En este punto, es necesario que se retomen los objetivos y el / los problemas planteados, y se generen a modo de cierre conclusiones (provisorias).

No hay que olvidar un aspecto fundamental en todo texto académico: el apartado de Bibliografía que va inmediatamente después del cierre o conclusiones (siempre que no hubiera notas al final). Asimismo, otro aspecto a recordar y tener en cuenta es la inclusión o no del apartado Anexos (aquí se incluyen cuadros, fotografías, entrevistas desgrabadas, etc.) Como su nombre lo indica, puede estar o no.

Dos formas de presentar la información: el ensayo y la monografía

Una monografía no es una investigación científica exhaustiva ni tampoco es un ensayo “literario”. Una monografía es la exposición escrita de una idea, que presenta distintos grados de profundidad.

La trama o superestructura de una monografía es expositiva (aunque también acepta aspectos argumentativos). Su función principal es la informativa/ explicativa.

Como su nombre lo indica, en una monografía se desarrolla un único tema, reducido y acotado sobre aspectos variados. Cualquier acontecimiento, situación económica, social, histórica, política, etc. puede convertirse en materia de monografía. Su finalidad es la de divulgar conocimientos.

Algunas de las exigencias de las monografías son: el uso de un lenguaje objetivo y preciso; la utilización de términos técnicos y un registro formal, y, en lo posible, el uso de la tercera persona y de verbos en modo indicativo.

Por su parte, el ensayo es un escrito académico que explota en mayor medida los aspectos argumentativos, y que no se caracteriza por ser exhaustivo en el tratamiento del tema.

Un ensayo científico se define por la posición que el ensayista toma con relación al tema, es decir, que a diferencia de otros géneros de escritura en el campo de la ciencia, el aspecto subjetivo destaca la importancia de un ensayo, y este aspecto subjetivo se localiza por los juicios que emite el ensayista sobre los temas que está abordando. Una de las funciones que tiene el ensayo es mostrar la parte interpretativa de la subjetividad del ensayista, con esto el lector podrá

contar con un mejor horizonte de reflexión sobre el tema abordado. (Salud Jaramillo y Víctor Mendoza, 2004. El remarcado es nuestro).

Rozando lo literario, el ensayo trabaja en mayor medida la función apelativa, haciendo alusiones al lector. Formalmente, suele ser breve (si se lo compara con otros textos académicos) y resalta lo anecdótico, y el tono coloquial (sin olvidar su aspecto académico). Utiliza recursos propios de la argumentación- explicación. Se ordena, también, con una introducción para su posterior desarrollo y cierre, aunque no implica rigidez en su formato.

Ahora bien “aunque la libertad temática del género, en el caso del ensayo de investigación científica es fundamental, no implica que el ensayista de la ciencia cancele el rigor en el uso de datos, citas bibliográficas y sus correspondientes referencias documentales”. (Salud Jaramillo y Víctor Mendoza, 2004.)

Un aspecto fundamental de los ensayos es que ofrecen un punto de vista nuevo y personal sobre el tema que desarrollan.

A la lista de textos monográficos y ensayísticos, podríamos sumarle los conceptos de informes, paper, tesinas, ponencias, investigaciones, etc. Todas estas elaboraciones comparten entre sí un elemento común: se inscriben en el ámbito de circulación que fija “la academia”, y tienen por objeto el conocimiento.

Recursos

Tanto la monografía como el ensayo, como el resto de los escritos académicos, utilizan - en mayor o menor medida- algunos de estos recursos:

- **Procedimientos propios de los textos científicos**
 - **Definiciones:** Se selecciona una entre varias definiciones de un mismo concepto que sirve para fortalecer nuestros argumentos o para señalar el más adecuado a nuestras ideas.
 - **Comparaciones:** Establecer una comparación entre dos o más elementos: uno real y uno evocado. Esos elementos aparecen unidos por un nexo comparativo: como, parecido, igual, mayor que, etc.

- **Analogías:** Es un recurso que se funda en la comparación por semejanza entre dos (o más) estructuras.
- **Ejemplificaciones:** Pasar de un caso particular a una generalización. A partir del caso se busca mostrar la estructura o ley que éste revele.
- **Tecnicismos:** Vocabulario propio de alguna disciplina o técnica.
- **Citaciones:** Introducir a Otro en el propio discurso

- **Procedimientos propios de la argumentación**
 - **Metáforas argumentativas:** Asocia dos elementos, uno real y otro imaginario. Si los dos elementos están nombrados, la metáfora es impura. Si el elemento real no aparece y sólo se menciona el evocado, la metáfora es pura.
 - **Paradojas:** Contradicción aparente, que tiene un sentido connotativo.
 - **Ironías:** Empleo de una palabra o expresión que quiere dar a entender lo contrario de lo que dice.
 - **Citas (de autoridad):** Se utiliza la voz del Otro para justificar nuestros argumentos.
 - **Argumentos ad hominem (contra el hombre):** Invalida una argumentación desacreditando a la persona que la sostiene o a su pensamiento.
 - **Preguntas retóricas:** preguntas que no esperan respuestas.

- **Recursos de estilo propios de los textos literarios (aparecen sobre todo en los ensayos)**
 - **Imágenes sensoriales (visuales, auditivas, táctiles, gustativas, olfativas):** Se utilizan para provocar una representación, en la mente del lector, de alguno de los cinco sentidos o de algún sentimiento (estas últimas se llaman imágenes afectivas o emotivas).
 - **Elipsis:** Supresión de alguna palabra de modo que la construcción sintáctica quede incompleta, pero el sentido se comprenda.
 - **Hipérbolos:** Exageración de algo.

- **Modalizaciones:** Variantes o matices que adquiere un mensaje a través de distintos modos de enunciarlo, lo que muestra las intenciones del enunciador.

Formas de citación

Una cita es introducir a Otro en el discurso propio. Ésta puede ser directa o indirecta.

- **directa:** Se usan las comillas para transcribir textual y fielmente lo que ha escrito el autor-fuente. No hay desviación del sentido, y sí máxima objetividad.

Por ejemplo: Sarmiento dijo: “las ideas no se matan” (A continuación, en el ámbito científico académico, se deben colocar los datos que especifiquen procedencia de la cita)

- **indirecta:** Se hace una perífrasis de lo dicho/escrito por el Otro, en un nuevo contexto lingüístico. Enunciativamente supone la reformulación por parte del enunciador de aquello que se cita: el enunciador puede reproducir más o menos fielmente la expresión utilizada por el locutor (cambiando los verbos y las personas) o bien sintetizar su contenido o utilizar sus propias palabras para transmitir lo que el locutor dijo en las suyas. (Lozano y otros, 1997:151)

Con lo dicho, este tipo de cita es menos objetiva.

Un ejemplo: Sarmiento afirmó, en el siglo XIX, que la Argentina se ha debatido entre la civilización y la barbarie. (En este caso la cita no es textual, sino que a través de la conjunción que - en algunos casos, quien- introducimos lo dicho por el autor).

Citas académicas

La forma más transparente de mostrar las relaciones de intertextualidad es a través de las citas. Una cita es poner en nuestro propio

discurso “la voz”, la palabra de otro autor (o autoridad sobre el tema). Los géneros académicos utilizan, en gran parte, este procedimiento: para polemizar con el otro, para establecer concesiones, para debatir, para reafirmar el propio texto, para ubicarnos en un modelo teórico - conceptual, etc.

Según Ratto de Sala y Dellamea (2000: 8): “En el ámbito de la comunicación científica, las citas bibliográficas constituyen un aporte indispensable que confieren verosimilitud a los contenidos y se configuran también como un indicador clave del rigor y la exhaustividad con que trabajan los investigadores. La mayoría de las investigaciones establecen un enlace con los estudios previos realizados en el área, destacando las informaciones e ideas más relevantes, que deben ser presentadas con toda la información necesaria para acceder fácilmente al material mencionado”

Desde el punto de vista retórico, las citas bibliográficas confieren credibilidad al texto, denotan el relevamiento de datos e informan sobre el estado de la cuestión. Al mismo tiempo, las referencias a otros autores, a otros trabajos científicos realizados en la misma línea o en el campo de estudio, y a otros datos y resultados de investigación desempeñan un papel relevante en la constitución de la estructura argumentativa del texto científico.

Con todo, en líneas generales:

- se puede citar directamente (cita textual: Cuando se transcribe un texto literalmente. Se utilizan comillas). Cuando la cita excede las cuarenta palabras, la cita debe colocarse al centro del texto, sin comillas.
- o se puede citar indirectamente: En este caso, podemos encontrar una cita contextual (resumir o reformular una parte de un texto) o una cita de cita (al hacer referencia a citas hechas por otros autores)

Las referencias bibliográficas

Al ir escribiendo un texto académico, seguramente deberemos utilizar el recurso de la citación. En tal caso, y para reforzar nuestra

explicación/argumentación y/o para no incurrir en plagio, tenemos que utilizar las referencias bibliográficas (luego, al final del texto, se “recogen” esas referencias más los textos consultados, y se construye el apartado Bibliografía)

Podemos reconocer tres maneras de hacer las referencias:

- Inmediatamente después de la cita: Este tipo de referencia redundada en comodidad en la lectura. Consiste en colocar, inmediatamente después del texto (en el mismo cuerpo) lo siguiente, respetando los signos utilizados: (Apellido, año de edición texto fuente: número de página de la que se obtuvo la cita) Si se trata de una cita contextual, esto último no se coloca.
- En pie de página: Se numeran en orden ascendente los elementos a ser referenciados, y en la misma página se coloca el número respectivo y la referencia.

Este tipo de referencia, a su vez, supone:

- Pie de página de referencia bibliográfica: se colocan los datos del autor de la cita, el libro fuente, editorial, lugar de edición, año de edición y el número de la página de la que se obtuvo la cita²⁶.
- Pie de página ampliatorio: los pie de página también se utilizan para ampliar información accesoria o para explicar algún punto que por su carácter secundario no es posible hacerlo en el cuerpo principal.
- Al final del texto: Una forma que funciona de manera similar a los pie de página es colocar las referencias numéricas al final del texto, justo antes de la Bibliografía. La opción entre una y otra es personal o por exigencias externas.

La bibliografía

En el apartado bibliografía (que se ubica al final de los textos académicos) se debe escribir alfabéticamente el nombre de los autores y sus obras consultados y/o utilizados para realizar el trabajo. Además

²⁶ Hay diferentes formas de citar tales como las normas APA y las normas Harvard, muchas de las cuales están incluidas en la nuevas versiones de Microsoft Word.

de nombre y título, debe consignarse año de edición, editorial y lugar de edición, y, si fuera necesario, otros datos (tomo, número de páginas, etc.)

Podemos reconocer dos grandes formas de citar la bibliografía, que también asumen variantes de acuerdo a las exigencias de los editores, instituciones convocantes, etc.

Lo que tratamos de decir es que existen varias normas de citación (ISO, MLA, APA, etc.) y otras creadas por instituciones, para uniformar los procedimientos de citación para sus publicaciones, pero que pueden resumirse en dos maneras. Lo fundamental es que cuando se opta por una forma, se mantenga (coherentemente) a lo largo de todo el texto.

Parafraseando a Eco, dos autoras de la temática afirman:

“En lo concerniente al material escrito, las formas de citar son universales, aunque hay matices. Lo que debe permitir una cita, más allá del criterio utilizado, es: distinguir si se trata de un libro o de un artículo. Señalar el nombre del autor, y el título de la obra. Señalar el lugar de publicación, editor y edición” (Martínez y Pirola, 2003)

El plagio

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2006), plagiar es “copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”.

Debemos tener en cuenta, y lo repetimos, que está penado no sólo moralmente, sino también penalmente el plagio (copia sin autorización o sin la respectiva citación) de las obras científicas. Lamentablemente, con la masificación de Internet, la práctica del plagio es cada vez más un lugar común.

Al respecto dice la Ley Nacional de Propiedad Intelectual (1933).

Art. 10. - Cualquiera puede publicar con fines didácticos o científicos, comentarios, críticas o notas referentes a las obras intelectuales incluyendo hasta mil palabras de obras literarias o científicas u ocho compases en las musicales y

en todos los casos sólo las partes del texto indispensables a ese efecto.

Por último, las condiciones de producción de un trabajo académico se resumen en que debe ser:

- Pertinente: “Que resulta oportuno y adecuado”
- Programático: “Que sigue un programa o un orden”
- Positivo: “Basado en hechos reales y comprobables”
- Perspicaz: “Que ve con agudeza y profundidad”
- Preciso: “Claro, conciso, que dice lo esencial” (Amado, 2002)

TUTORÍA CON JÓVENES



¿POR QUÉ LAS TUTORÍAS EN EL NIVEL SUPERIOR? La situación actual en la Universidad²⁷

En América Latina y el mundo se tornan centrales los desafíos políticos, organizativos, financieros, pedagógicos y de gestión que debe enfrentar la universidad. Si bien existen diferencias contextuales, masividad y heterogeneidad son los dos procesos claves en la universidad del siglo XXI. El proceso de democratización de la institución universitaria y la superación de una política selectiva por una política inclusiva atraviesan la dimensión pedagógica y cuestionan los modos de enseñar tradicionales.

En Argentina, en los últimos 25 años ha habido un incremento sostenido en el ingreso de alumnos a las universidades. En el año 2000, se llega a la tasa bruta de educación superior del 51,48%, sin embargo la caída de la tasa de egreso del 8% en 1982 al 4% en el 2000 por un lado y el aumento de la deserción, por otro, muestran la gravedad de las disfunciones del sistema (Sigal y Dávila, 2004). Respecto a las expectativas de los alumnos del nivel secundario: 8 de cada 10 esperan ingresar al nivel superior; un 60% aspira seguir una carrera universitaria; y un 20% carreras cortas (Kisilevsky y Veleda, 2002)). Sin embargo estas expectativas se ven frustradas por la deserción. Solamente un 60% se reinscribe en segundo año por lo cual se puede afirmar que no se tiene información acerca de un 40% que abandona al finalizar el primer año.

Algunos estudios realizados en el país respecto a los factores asociados tanto al acceso como la permanencia en la universidad

²⁷ Tomado de Cambours de Donini, Ana María et al. (2011) "La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes" disponible en: http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_2_Acceso_Integracion/22_DoniniA_LaTutoria.pdf

señalan que los más altos índices de abandono se registran durante el primer año de la carrera y que las dificultades de los estudiantes más habituales se refieren al campo de la lectura y la escritura (falta de comprensión lectora, problemas para la producción textual, dificultades para la búsqueda de información, etc.); de las habilidades para el procesamiento del conocimiento disciplinar (carencia de prácticas de razonamiento, de habilidades metacognitivas, etc.); de las prácticas de estudio y el uso del tiempo (carencia de hábitos y de técnicas, imposibilidad de la construcción de una agenda del estudiante, etc.); actitudinal (abandono ante las dificultades, temor a consultar en clase en voz alta, etc.); de las relaciones estudiante/universidad (desorientación en la universidad, desconocimiento del plan de estudios y del régimen de correlatividades, etc.); del futuro profesional (desconocimiento de la actividad profesional propia de la carrera elegida, etc.); de las condiciones sociales y materiales de los estudiantes (situación económica desfavorable, exceso de horas de trabajo, etc.) (Martínez et al. 2007).

Otras investigaciones caracterizan las dificultades de acceso y permanencia enfocando las carencias que presentan los estudiantes frente a las prácticas de lenguaje y pensamiento académicos (Carlino, 2005; Cambours de Donini, 2008).

¿Y en nuestra Universidad y Facultad qué pasa?

La reconstrucción del estado del arte da cuenta de un área de vacancia en la producción local: aquella vinculada al conocimiento de los estudiantes universitarios en la actualidad.

Algunos estudios previos²⁸ llevados adelante en nuestra Facultad, cuyos aportes si bien valiosos, se muestran poco fértiles para intentar comprender las características de los estudiantes y su relación con el “*estar en la universidad*” desde una perspectiva situada, considerando las particularidades de la Universidad Nacional de Salta (U.N.Sa), la cual se caracteriza por convocar una población

²⁸ Al respecto véase las investigaciones de: Aguilar (2004), Buliubaschich (2004,)De Anquín, A (2001), Carbajal, S (2005), Duran, A (2002) entre otras.

de jóvenes de bajo nivel socioeconómico, así como la presencia de estudiantes provenientes de localidades del interior de la provincia y de provincias vecinas, jóvenes que han nacido en parajes y pueblos rurales y semi-rurales. La cifra de los estudiantes provenientes del interior de la provincia asciende al 26%.

Los jóvenes provienen en un 70% de Salta Capital; en un 3% de Municipios aledaños, tales como Cerrillos, Vaqueros, La Caldera y San Lorenzo. Es notable la cantidad de estudiantes provenientes del interior de la provincia de Salta: 18,3% y de otras provincias: 7,8%. Merece destacarse la disminución de estudiantes provenientes de países limítrofes que al momento de crearse la Universidad Nacional de Salta, aportaba el 30% del alumnado, siendo desde su fundación pensada como una universidad regional andina.

Las dificultades económicas son otra de las características de la población universitaria. Buena parte de los estudiantes de la Universidad, de hecho casi un 80%, son pobres, es decir, provienen de sectores populares. En muchos casos también forman parte de la primera generación en llegar a la Universidad.

Para el caso de la Facultad de Humanidades- junto a la de Cs de la Salud- la matrícula se compone mayoritariamente de estudiantes provenientes de sectores populares. Son estas dos facultades las que reciben mayor cantidad de jóvenes pobres.

Por otra parte, el informe de CILEU²⁹ del año 2009 señala que los estudiantes mostraron grandes falencias principalmente en las competencias de comprensión lectora y de producción escrita. Esto se evidenció en la imposibilidad de comprender lo leído y producir textos escritos.

El equipo del CILEU señala que las dificultades más recurrentes se dieron en el campo de la lecto-escritura. Así por ejemplo se evidencian dificultades en la redacción del texto final sin considerar las primeras redacciones como borradores, la falta de uso de conectores, falta de coherencia y cohesión en la redacción, lo cual evidencia la falta de comprensión lectora adecuada.

En reunión de cátedras de las carreras involucradas, sumado el Departamento de Lenguas Modernas, los docentes han puesto de

²⁹ Curso de Ingreso a los Estudios Universitarios (CILEU)

manifiesto que los grandes problemas que enfrentan ellos mismos y la Universidad en general se refieren a lo siguiente:

- Pérdida de estudiantes: ya que un gran número de los estudiantes que ingresan a las carreras no logran finalizar el cursado de las materias; ni siquiera puede decirse que lleguen a permanecer en la Universidad hacia finales del primer cuatrimestre.

Un porcentaje cercano al 34% de jóvenes estudiantes proviene del interior de la provincia o de provincias vecinas, fundamentalmente de Jujuy.

- Alumnos que dejan las materias durante el cuatrimestre: éstos estudiantes suelen dejar las materias por un elevado número de inasistencias o porque los resultados en los exámenes parciales o trabajos prácticos no los habilita en la condición de regulares. Las dificultades, en estos casos obedecen a:
 - Dificultades en la lectura: coinciden los profesores en señalar que los estudiantes no leen. Si lo hacen no logran “apropiarse” del material, no lo internalizan. La lectura es superficial. Los estudiantes señalan que sólo leen unos dos o tres días antes de rendir los exámenes parciales, para “zafar”. No acompañan las clases teóricas y prácticas con la lectura sistemática.
 - Dificultades en la escritura: se evidencia que los estudiantes no escriben. Una investigación llevada adelante en colegios medios de la Provincia de Salta³⁰ revela que los jóvenes de entre 14 y 18 años no leen ni escriben absolutamente nada durante las horas del día. Ello se evidencia en la Universidad. Dada las características de las materias de Humanidades que apelan a la producción de textos, uno de los principales obstáculos radica en la imposibilidad de los estudiantes de generar textos propios. La escuela media no los ha preparado para tales actividades intelectuales.
 - No animarse a hablar: es una característica muy marcada entre el estudiantado. Tomar la palabra implica un grado de exposición ante los demás que no puede sortearse hasta los últimos años de la carrera. Los alumnos permanecen callados durante

³⁰ Intersecciones entre desigualdad social y escuela media. Un análisis de cuatro jurisdicciones. Nodo Salta. Coordinación general a cargo del Prof. Bianchetti. 2005/2007.

el cursado de las materias. La autoridad del profesor se asume como una jerarquía y no se cuestiona o interpela ni al docente ni a los materiales de lectura. La relación con el conocimiento está atravesada por relaciones de patronazgo³¹.

¿Qué entendemos por tutorías? Aproximación al concepto

La tutoría puede ser entendida como:

una herramienta, un recurso o dispositivo pedagógico que permite seguir, facilitar, acompañar, guiar, procesos educativos. Consecuentemente no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento de las trayectorias de los estudiantes, con atención a sus necesidades y a las condiciones particulares de cada caso (los docentes y las condiciones institucionales)” (Donini, 2011).

Como estudiantes una de las preguntas que enfrentamos cuando ingresamos y transitamos en el nivel superior refiere a cómo nos acercamos al conocimiento. En esta tarea de aprender a aprender aparece la figura del tutor que debe acompañar al estudiante “*en el proceso de alumbramiento conceptual*” (Arnaiz e Isus, 2003) de forma tal que se le permita resolver problemas ante situaciones de aprendizaje y enfrentarse a un dilema fundamental: ¿Cómo lograr ser autónomo en el aprendizaje?

Ser capaz de regular la propia autonomía en el aprendizaje no es hacer lo que uno desee, sino tener una respuesta aproximada a qué sería mejor hacer o saber en cada momento. Ser autónomo es saber qué hacer y para qué, es decir, conocer cuáles son las finalidades de su aprendizaje. Saber porque se hace algo es atribuirle un sentido a la tarea que implica poner en discusión mi propio punto de vista con otros implicándome con eso que estoy aprendiendo, construyendo un criterio propio bien fundamentado y argumentado. Es desarrollar un

³¹ Particularidad de la relaciones sociales en el NOA, que evidencia la marca del proceso colonial y posteriormente republicano, subalternizando a la mayoría de la población.

pensamiento crítico y reflexivo que decide qué hacer o qué creer, a través del diálogo y la argumentación, la confrontación y el debate. El pensamiento crítico comprende, pues, el desarrollo de un conjunto de habilidades que incluyen el pensamiento independiente y libre de sesgos y prejuicios; la actitud crítica frente al conocimiento en espera de que se den suficientes razones para apoyarlo; y la capacidad para evaluar y sopesar la importancia de los datos y de las evidencias para emitir juicios razonados y tomar decisiones consecuentes.

La tutoría se define, entonces, como un proceso de orientación, guía o acompañamiento que contribuye a preparar al sujeto de forma tal que sea capaz de organizar su trayecto académico en la universidad. En este sentido representa un apoyo complementario a la educación que recibe el estudiante en su carrera a fin de que aproveche al máximo la propuesta curricular de su plan de estudio; construyendo vínculos reales con el conocimiento

Uno de los objetivos y funciones de un tutor es ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos descubriendo sus fortalezas y potencialidades así como los puntos débiles identificando dificultades. Este reconocimiento ayudara a buscar las estrategias más adecuadas para vincularse con los conocimientos y afianzar el trabajo intelectual.

Para desempeñarse como tutor es indispensable tener en cuenta:

A) las Características del Sujeto Pedagógico que transita por la universidad y las coordenadas epocales que lo atraviesan. Al respecto Jorge Huergo (2004) nos interpela sosteniendo que es necesario revisar modelos que den cuenta de los nuevos escenarios sociales, denominados como escenarios de *revoltura cultural*, o como consecuencias del *desorden cultural* (M. Barbero, 1998:26-29). El actual escenario impide trazar un mapa de un territorio estático ya que nos enfrentamos a:

- La crisis de los contratos sociales globales.
- La crisis que genera el enfrentamiento entre los imaginarios de movilidad social con las nuevas condiciones de vida, atravesadas por la pobreza y la exclusión social.
- La crisis de las instituciones formadoras de sujetos sociales y ciudadanos.

Con la crisis de los contratos sociales el sentido de lo político, lo cultural y lo educativo se redefine. Las mallas de lo social son ahora el escenario en el cual emergen nuevos polos de identificación que no parecen ser ni tan masivos ni tan colectivos, como anteriores formas históricas de organización.

Las nuevas formas de vivir lo social ocurren en microespacios, en esferas de participación donde el nosotros se afirma en lo particular y genera mecanismos de participación, solidaridad y resistencia. Estos nuevos polos interpelan a los educadores puesto que representan nuevos modos de formación como sujetos, conforman identidades y experiencias de mundo.

En sociedades como las nuestras, en las cuales los elementos fundantes y estructurantes de la modernidad están en crisis la escuela estalló producto de los procesos de globalización las sucesivas políticas neoliberales que generan un desajuste entre los persistentes imaginarios de movilidad social (a partir de la escolarización) y las condiciones materiales concretas de ese ascenso (a través del trabajo o de la profesión), colocando a los saberes escolares en desafío con aquellos que son impulsados por otros discursos sociales, como el mediático, el callejero, el comunal, el del mercado, etc.

Esta reflexión nos impulsa a plantear otra noción de lo educativo que nos permite alejarnos de representaciones hegemónicas, focalizando en la “formación de sujetos” en el sentido de considerar el proceso educativo como una práctica de interpelación que constituye al sujeto de la educación

“como un agente activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o de una reafirmación fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religiosos, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos,1993:18-19).

Como tutores es necesario realizar una distinción fundamental entre lo que se entiende por instrucción y por educación respectivamente. Esta diferenciación ha sido objeto de discusión en el campo de la pedagogía y didáctica y actualmente se ha llegado al consenso de que la idea sostenida -en clave neoliberal- de que sólo era necesaria la incorporación de ciertas competencias básicas en los sujetos para insertarse y desenvolverse en la sociedad del conocimiento hoy no es sostenible teórica ni prácticamente en un mundo injusto y desigual (Freire, 1973; Adorno, 1998)

La educación, en las actuales coordenadas epocales, tiene otra misión más valiosa que sólo orientarse al logro de competencias individuales ya que debe

“fortalecer las capacidades, destrezas, habilidades, potencialidades e inquietudes crítico-políticas, cuyo máximo objetivo, debe ser el alcance de formas de vida igualitarias, solidarias y equitativas y colectivas. Para ello se requiere una educación (...) sustentada en procesos de concientización profundos”(Mora, 2008:52)

Esto es un llamado a la reflexión en nuestra tarea como educadores a buscar transformar nuestras prácticas, conformando acciones educativas y de formación que permitan a nuestros estudiantes comprender el mundo que vivimos, promoviendo procesos de aprendizaje y de enseñanza colaborativos, solidarios, la reflexión colectiva superando y controlando mecanismos individuales propios de la sociedad actual. Esto significa que la educación no puede estar al servicio de adaptación y la acomodación social sino que debe tender al fortalecimiento de un accionar crítico, reflexivo y transformador.

B) conocimiento sobre *Dinámicas Grupales y Metodología de Estudio*. Todo proceso educativo bien orientado e intencionado tiene como materia prima y verdadero protagonista a los tutoriados. Un punto clave es la comunicación entre el tutor-estudiante, para proporcionarle información no sólo sobre aspectos institucionales sino

también acerca de la cultura universitaria, es decir, aprender a ser estudiante dentro de la universidad. Para ello debe coordinar al grupo conduciéndolo hacia el logro de los objetivos propuestos en las tutorías.

Cualquier grupo debe pasar por un proceso de integración que le permita romper el hielo, crear confianza y así construir condiciones óptimas que permitan la participación y el ejercicio pleno de asumir la propia voz. El tutor debe ayudar a crear este ambiente de vincularidad y confianza. Además debe estar atento a las dinámicas que desarrolla el grupo de tutoriados para mantenerlo animado y activo. Para lograr esto debe manejar, conocer y dominar una serie de técnicas y dinámicas que deberá implementar creativamente en los momentos que la tutoría así lo requiera.

El uso de técnicas y dinámicas grupales fortalecerán nuestro trabajo como tutores ya que permitirán generar y propiciar la participación libre y entusiasta. La posibilidad de explicitar dudas y temores dependerá del ambiente creado y sostenido de confianza como la utilización de conceptos y herramientas apropiados.

Coordinar grupos no es sólo saber preguntar sino saber qué y cuándo hacerlo. El éxito de un buen coordinador de grupos se encuentra supeditado a su capacidad de preguntar oportunamente más que con su capacidad de dar respuestas. Y esto es así porque en un proceso tutorial la respuesta se va encontrando a partir de los conocimientos del grupo y de los nuevos elementos que aparecen.

“Y esos conocimientos e interpretaciones del grupo se tienen que ir obteniendo poco a poco, en forma ordenada a través de la pregunta sagaz y oportuna que el coordinador lanza al grupo como un nuevo reto a superar, cuando aparentemente-solo aparentemente- el grupo parece haber llegado a un cierto límite. En función del contenido, el conocimiento que tenga el grupo y los objetivos planteados, el coordinador debe saber si el límite de capacidad e interés es real; o si es el momento de incentivar el proceso de generación de conocimiento con una nueva interrogante, una nueva inquietud que el percibe que está latente y que el grupo puede resolver mediante su oportuna capacidad

de pregunta. Abundar en las causas, inquirir en los elementos, buscar las relaciones, es el objetivo a lograr con este método de los porqués” (Hurtado, 2010:215)

El tutor por lo tanto debe integrarse al grupo, ser uno más, pues sólo así se sentirá en el ambiente de confianza y con el derecho a manifestarse él con su posición, sus sentimientos, sus dificultades/limitaciones como también sus aportes y potencialidades. De esta manera podrá hacerse carne lo planteado por Paulo Freire “*nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo*”. La tutoría desde esta perspectiva se hará más real y el rol del tutor -que es un rol al servicio de- no se sentirá como algo alejado sino como un proceso del cual forma parte activamente.

El tutor como apoyatura en lo pedagógico debe propender a atender problemáticas específicamente ligados a problemas y obstáculos de aprendizaje, tales como deficiencias en la organización y gestión de los tiempos de estudio; dificultades en la lecto-escritura académica; dificultades con el ritmo de aprendizaje de las propuestas de enseñanza y; dificultades con adaptación a la cultura académica. Asimismo en las tutorías deben poder visualizarse y detectar cuestiones también vinculadas a lo académico entendiendo por esto todos los contenidos vinculados específicamente al campo disciplinar que se esté trabajando (las distintas materias, disciplinas y campos de conocimiento) atendiendo a problemas de comprensión y asimilación de diferentes contenidos y de avance en la trayectoria académica del sujeto tutoriado.

Sintetizando los objetivos y funciones del tutor son las de:

- Ayudar a los estudiantes tutoriados a conocerse a sí mismos, descubriendo sus capacidades y potencialidades, asumiendo sus dificultades en su formación académica.
- Procurar un aprendizaje autónomo.
- Mostrar las diversas aristas de la cultura académica universitaria
- Promover una comunicación fluida
- Conocer e informar, a quien corresponda, sobre la situación académica de cada estudiante tutoriado

Para lograr estos propósitos el tutor debe:

- Conocer su situación y problemática de cada sujeto
- Atender a los problemas que estén interfiriendo en su desempeño académico:
- Estimular el desarrollo de la autonomía del estudiante
- Orientar respecto de la metodología de estudio y las técnicas de trabajo intelectual.
- Informar y sugerir actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante.
- Promover la integración grupal.

Bibliografía

Cambours de Donini, A. et al. (2011) *“La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes”* disponible en:

http://www.clabes2011alfaguia.org.pa/ponencias/ST_2_Acceso_Integracion/22_DoniniA_LaTutoria.pdf

Carassai, M (2004) *“Tutorías universitarias: un desafío actual”* disponible en Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Disponible en: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/42.pdf>

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Dubini, O. (1985) *Organización de grupos*. Bs. As: LITODAR.

Huergo, J. (2004) *“La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación”* en Laverde Toscano, M. et al (2004) *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Colombia: Universidad Central-DIUC / Siglo del Hombre Editores.

Informe sobre Curso de Ingreso a los Estudios Universitarios (CI-LEU) del año 2009.

Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a*

la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: IIPE. UNESCO.

Müller, M. (2007). Docentes tutores. Bs. As: Ed Bonum.

Núñez Hurtado, C. (2010) “*El rol del coordinador, promotor y/o educador*” en Korol, C. (2010) *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Bs. As: Asoc. Madres de Plaza de Mayo.

Percia, M. (2000) “*Tutoría y coordinación de grupos de aprendizaje*” Bernal, UVQ.

HERRAMIENTAS PARA DINAMIZAR LA TUTORÍA



EL JUEGO

Cuando un fenómeno es desconocido, raro, nuevo, llama nuestra atención. Cuando nos resulta familiar, en cambio, cuando lo vemos u oímos todos los días, nos parece conocido.

No obstante, cuando se nos pide teorizar sobre él, recién entonces adquieren significación algunos conceptos sueltos que no se relacionaban ni se secuenciaban entre si y que comienzan a tener sentido.

Tal es el caso que hoy se nos presenta:

¿Por qué actividades lúdicas, pensadas y planificadas para lograr un objetivo?

¿Acaso con sólo jugar no basta?

¿No es suficiente con divertirnos y disfrutar?

Sí, pero... ¿por qué no utilizar más a menudo este valioso recurso pedagógico?

¿Por qué no enseñar a jugar con reglas ya establecidas y a partir de allí generar nuevos juegos, con nuevas reglas acordadas por el grupo?

Características del juego

- **Es libre**, Nadie puede ser obligado a jugar y en cualquier momento se puede cerrar o terminar.
- **Crea orden y es orden**, La desviación más pequeña estropea el juego, le hace perder su carácter y lo anula.
- **Hay honor**: radica en el respeto absoluto a las reglas, las cuales deben ser claras y acordadas de antemano. Si no se respetan las reglas, el juego se rompe.

- **Prestigio:** para los participantes.
- **Tiene un final:** e gana o se pierde. Si se gana se beneficia todo el grupo al cual pertenece el ganador. Esa ganancia puede ser de dos tipos: simbólica o valor mental, puede significar alabanza, aprecio o una medalla de oro.
- **Hay tensión:** se pone en juego las “fuerzas”, el arrojo, la resistencia, la inventiva y el aguante. Cuanto más dificultoso es el juego, es mayor la tensión.
- **Incertidumbre:** se tienen dudas, se está perplejo, hay temor por no poder cumplir con lo que se espera de uno. Hay preocupación hacia la resolución del juego manteniéndose dentro de las reglas.

Tensión e incertidumbre van unidas al juego

Características de los jugadores

- *Normal:* Esta dentro del círculo mágico. Disfruta del juego con entusiasmo, respeta las reglas, acepta el resultado final: gane o pierda. Con él se puede jugar y no perjudica jamás el juego.
- *Tramposo:* No llega a romper el círculo mágico. Se divierte y siempre quiere ganar, no importa a costa de qué. Si está incluido en un equipo de “normales”, estos lo apañan y hasta lo ayudan a hacer trampas. No quiere romper el juego. Solo quiere ganar. Si es descubierto, se rompe el “círculo” y el grupo reacciona. Esta reacción suele resultar catastrófica.
- *Aguafiesta:* Estropea el juego, rompe el círculo mágico, trae discordia en el grupo, no respeta las reglas, termina el juego cuando él quiere, (desparramando las fichas, por ejemplo). No actúa lógicamente pero por su acción logra estropear el juego, de tal manera que no se puede seguir.
Los aguafiestas son seres especiales para formar otros tipos de grupos, con reglas propias: sectas, revolucionarios, etc.

- *Compulsivo*: Es un adicto: tiene máxima tensión y máxima incertidumbre, es antitético y antitético agonal, tiene como una “fiebre” por el juego y por jugar, no le importa ni el trabajo, ni las deudas, ni su familia: por el azar apuesta todo, pues la pasión lo enceguece y no puede pensar con criterio de realidad, todo lo que posee lo juega. La pasión lo separa del mundo real, vive en un mundo irreal y siempre encuentra excusas para su pasión.

Nuestra tarea como coordinadores de actividades lúdicas debe tener siempre al objetivo implícito de la formación de los valores para vivir en armonía con el otro. Por lo anteriormente expresado, es importante que detectemos y corrijamos tempranamente las conductas que provocan malestar en el grupo y que a la vez crean hábitos deshonestos en los jugadores.

Nuestro propósito tenderá, además del objetivo primero, al disfrute a la alegría y a fomentar la comunicación y participación, para que el círculo mágico sea una realidad. No debemos interrumpir arbitrariamente un juego en el cual los participantes estén “enganchados”, porque estaremos rompiendo ese mágico momento.

Mientras juega, a pesar de que el hombre sabe que está jugando, se compenetra de tal manera en el juego que, dice Huizinga, está dentro de un “círculo mágico”, en este “círculo” hay emoción, participación y comunicación.

Propósitos del coordinador de actividades lúdicas

El actor y protagonista de las actividades lúdicas no es el coordinador sino los participantes.

El coordinador propondrá objetivos a lograr por los participantes, necesitarán meditar acerca de la coherencia y la ética de su propuesta y replantearse y replantear al grupo si las reglas de juego o el juego en si son los pertinentes, los adecuados, los más válidos.

Analizará el sentido de la competencia, la participación igualitaria y democrática.

Otorgará alternativas para los más inhábiles o débiles para que avancen. Este cuestionarse, esta necesidad de la pregunta constante, es lo que consideramos diferencia al coordinador lúdico.

Las diferentes técnica o métodos que utilizara serán solo recursos en pos del objetivo, el será el mediador entre la estructura cognitiva del grupo y los contenidos objeto de aprendizaje, sabrá en cada caso crear determinadas condiciones, detectar contradicciones, facilitar materiales, optando según lo crea conveniente, por talleres, actividades lúdicas al aire libre o en espacios cerrados, etc. Es aconsejable comenzar y/o cerrar cualquier tipo de actividad que haya seleccionado con un sencillo juego que será útil para relajar y disponer a la tarea, o, al despedir, incentivar para el próximo encuentro.

Tendrá muy en cuenta que a través del juego favorecerá:

- La vincularidad
- Compartir experiencias
- Potenciar el trabajo cooperativo y solidario.
- Considerar el error dentro del proceso de búsqueda de soluciones, nunca como fracaso personal.
- Acondicionar el espacio físico, creando un ambiente agradable.
- Cerrar cada encuentro con una reflexión sobre lo realizado (autoevaluación).

En síntesis:

El coordinador estará:

- Animado y organizado
- Interviniendo, solo para orientar
- Programando y evaluando.

El coordinador de actividades lúdicas deberá operar creando las condiciones para la aparición de conductas libres, basadas en el respeto de los valores, los cuales posibilitaran la aparición de los hombres libres conviviendo armoniosamente.

Su humanidad genera y construye a través de su participación intencional.

ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES LÚDICAS

Mediante estas actividades intentamos generar aprendizaje cuya finalidad va más allá de lo instrumental, pues intentan modificar al hombre y su modo de participar en la realidad.

Estas actividades recreativas no sólo serán un instrumento de entretenimiento, sino que a partir de ellas se modificarán conductas, hábitos, actitudes, antivalores...” a través de aprendizajes significativos que serán para la vida y no solo para un tiempo liberado de obligaciones”.

La idea es que sirvan de guía para que el coordinador y su grupo “creen” nuevos juegos, con nuevas reglas acordadas entre todos y de acuerdo al objetivo, que deberá ser consensuado para lograr el compromiso de los actores.

Están agrupados en tres partes:

- Juegos de presentación
- Juegos para constitución de pequeños grupos
- Juegos para distintas ocasiones

Estos juegos, con diferentes variaciones, fueron experimentados por los alumnos del 4º ciclo “C” del ISTLyR, (Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación), de Buenos Aires, Argentina – 2000, al cual se agradece muy gentilmente el aporte. Asimismo, un reconocimiento especial a la Prof. Luisa Pérez, por el valioso material bibliográfico brindado.

JUEGOS DE PRESENTACIÓN

En nuestra vida de relación existe una presentación inicial, un comenzar juntos, un mostrarse por primera vez, para luego ir haciendo el camino del grupo, de los encuentros... resulta tarea riesgosa, pero

necesaria para establecer lazos más profundos. Esto ocurre en todas las edades en distintas dimensiones.

1) Presentación a través de algún elemento

El coordinador se presentará y contará algún aspecto de su vida, a continuación arrojará suavemente una pelotita (puede ser de tenis) o un pañuelo anudado, a cualquiera de los integrantes del grupo invitándolo a que haga lo mismo. Una vez concluida su presentación éste le pasará a otro y así sucesivamente hasta que todo el grupo se haya presentado.

2) Presentación por parejas

El coordinador dará la indicación de que nos vamos a presentar por parejas y que éstas deben intercambiar determinado tipo de información que sea de interés para todos, por ejemplo: el nombre, el interés que tiene por el encuentro, sus expectativas, información que quiere compartir de su trabajo, su procedencia y algún dato personal. Para ello: cada persona busca un compañero que no conozca y conversa por 5 minutos. A continuación, en asamblea, cada participante presenta su pareja.

La duración de esta dinámica va a depender del número de participantes, por lo general se da un máximo de 3 minutos por pareja para la presentación en plenario.

3) Canasta revuelta

Todos los participantes se sientan en círculo. El coordinador queda en el centro de pie.

Se explica a los compañeros que están a la derecha de cada quien, que se les llamará “piñas” (u otra fruta), y los que están a la izquierda, “naranjas” (u otra fruta). Además todos debemos conocer el nombre de los compañeros que están a ambos lados.

En el momento que el coordinador señala a cualquiera diciéndole “¡Piña!”, éste debe responder el nombre del compañero que está a su derecha. Si le dice: “¡Naranja!”, deberá decir el nombre del que tiene a su izquierda. Si se equivoca o tarda más de 3 segundos en responder, pasa al centro y el coordinador ocupa su puesto.

4) La telaraña

Los participantes se colocan de pie formando un círculo y se le entrega a uno de ellos la bola de un cordel, al recibirlo tiene que decir su nombre, procedencia, tipo de trabajo que desempeña, interés de su participación, etc. Luego toma la punta del cordel y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de telaraña.

Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresársela al que se la envió, repitiendo los datos dados por su compañero. Éste a su vez, hace lo mismo de tal forma que la bola va recorriendo la misma trayectoria pero en sentido inverso, hasta que regresa al compañero que inicialmente la lanzó. Es necesario advertir a los participantes la importancia de estar atentos a la presentación de cada uno, pues no sabe a quién va a lanzarse la bola y posteriormente deberá repetir los datos del lanzador.

5) Los nombres escritos

Se forman círculos de 12 participantes y cada uno de ellos se prende en el pecho una tarjeta con su nombre. Se da un tiempo prudencial para que cada quien trate de memorizar el nombre de los demás compañeros. Al terminar el tiempo estipulado, todo el mundo se quita la tarjeta y la hace circular hacia la derecha durante unos minutos y se detiene el movimiento.

Como cada persona se queda con una tarjeta que no es la suya, debe buscar a su dueño y entregársela, en menos de 10 segundos.

El que se queda con una tarjeta ajena cumple una prenda.

El ejercicio continúa hasta que todos los participantes se aprendan los nombres de sus compañeros.

6) Recordando los nombres de mis compañeros

El grupo se sienta en sillas formando un círculo, debe quedar una silla vacía. Comienza el juego el que está a la izquierda de la silla vacía diciendo: “Estoy sentado” y ocupa rápidamente la silla vacía, el siguiente por la izquierda dice: “¡Y molesto!”, ocupan-

do la silla vacía del interior. El siguiente dice: “Muy en secreto”, realiza la misma acción de los anteriores. El siguiente dice: “A Marta...” (por ejemplo, aquí nombra a un compañero/a). La persona nombrada debe correr a ocupar la silla vacía que dejó el que la nombró. Las personas que están a la derecha y a la izquierda de “Marta” deberán estar muy atentos para ocupar su silla, el que queda sin sentarse reinicia el juego.

7) Caminando nos conocemos

El grupo caminará por el espacio físico con la vista al frente, en silencio y atento a las consignas que irá impartiendo el coordinador. Seguidamente se les solicitará que miren al “otro” y que con aquel que se encuentre en la mirada deberá saludarse, presentarse y conversar despacito sobre algunos aspectos que sean de interés para el grupo. En asamblea presentará cada uno a su pareja (mecánica similar a la de la actividad número 2).

JUEGOS PARA CONSTITUCIÓN DE PEQUEÑOS GRUPOS

*“Cuando te das, recibes más de lo que das,
pues no eres nada y te tornas alguien”*
(Antoine de Saint Exupéry – 1966)

1) Materiales: tantos rompecabezas como grupos a formar. Los rompecabezas deberán tener las mismas imágenes pero troquelados y cortados de diferentes maneras. La cantidad de partes estará de acuerdo a la cantidad de integrantes que queremos reunir.

Desarrollo:

- Se integrará a cada integrante una pieza de rompecabezas.
- Caminando por el espacio físico y sin hablar, deberán encontrar a los demás integrantes del futuro grupo que porten el resto de las piezas.

Observaciones: en su aplicación aparecen dos opciones:

- a) Una vez agrupados se puede iniciar la actividad específica para la que fueron convocados.
- b) Dar un tiempo para que los grupos se conozcan y que cada uno presente al otro contando algo sobre él.

2) Se entregará a cada participante un papelito con una sola letra. Por ejemplo: G, P, B, V, etc. Habrá tantas letras iguales, según la cantidad de participantes que queremos por equipo y tantas letras de acuerdo a la cantidad de grupos que sean necesarios.

Se explica que cada letra representa a un animal, G: gato; P: perro; B: burro; etc.

Para empezar a agruparse deberán emitir el unísono sonidos onomatopéyicos característico de cada animal, mientras se van desplazando por el espacio.

Otras opciones:

- Movimientos (totalmente en silencio) que sean características de cada animal asignado.
- Tipo de desplazamiento característico de cada animal, etc.
- Ídem anterior, pero cada papelito llevara una letra que será correspondiente al nombre de una danza. Por ejemplo: T (tango); V (vals); Z (zamba); P (pericón), etc.; las que serán seleccionadas de acuerdo a la edad del grupo.

Para comenzar a agruparse deberán representar la coreografía característica a la danza asignada y en total silencio.

- Ídem actividad número 2, pero con la variante siguiente: el nombre de diferentes canciones conocidas. Deberán tararear al unísono la canción asignada para así agruparse.
- Se confeccionarán tarjetitas en cartulina de diferentes colores, tanto como grupos se deseen armar. También la cantidad de tarjetas variará según el número de integrantes que queremos por grupo (máximo 10). Es conveniente entregarlas en la puerta de acceso al lugar de la reunión.
- En tiras de cartulinas de diferentes colores (tantos como cantidad de grupos que queremos armar) se escribirán frases alusivas al

tema a tratar o refranes conocidos, los cuales se fraccionarán en la cantidad correspondiente al número de integrantes que formará el grupo.

Podrán colocarse en una caja y cada uno retirarla en el momento oportuno o entregarlas en forma alternativa.

- Si el grupo no fuera muy extenso, se podría reagruparlo a través de caramelos de diferentes colores en su envoltura.
- Se entregarán barajas españolas o de póker, su cantidad y variedad deberá coincidir con el número de participantes y la cantidad de ingresantes que conformaran cada grupo. Las mismas serán entregadas con la consignas de no mirarlas y en el momento preciso, al hacerlo, se solicitará que se desplacen caminado por el ámbito de reunión para agruparse los del mismo “palo”, o según los diferentes valores si la cantidad de participantes es mayor. (ejemplo: se agruparan los que tengan los siguientes valores: 1y2; 3y4, etc.)

JUEGOS PARA DISTINTAS OCASIONES

Mancha espalda

Objetivos: Se interrelacionan grupalmente a través del contacto con el otro.

Edad: Todas las edades

Desarrollo:

Los participantes se ubican en parejas, espalda, quedando un participante sin pareja. A la voz de “ahora” deberán cambiar de pareja y el participante que está en el centro deberá correr a “conseguir una espalda”, el que no lo consigue queda en el centro.

Tiempo: 5’ a 10’

¿Par o impar?

Objetivos: disfrutar de un juego a través de la matemática

Edad: a partir de 6 años en adelante

Desarrollo:

Se entregará un cuarto de hoja de papel a cada niño, con ella confec-

cionarán seis pelotitas iguales. Deberán caminar con dichas pelotitas ocultas en la mano cerrada y éstas en sus espaldas. Cada uno decidirá cuántas “pelotitas” coloca en una mano, la que deberá extender para que el otro adivine a la pregunta: ¿ par o impar? Si es correcta la respuesta, deberá entregarlas, de lo contrario se quedará con ellas. Vencido el tiempo establecido, se procederá al recuento de “pelotitas” y será un merecedor de un aplauso el que tenga en su poder la mayor cantidad.

Tiempo: 10’ a 15’

El tren de la confianza

Objetivos: confiar en el otro

Edad: todas las edades

Desarrollo:

Según la cantidad de participantes, deberán colocarse en hileras. Todos, excepto los últimos, deberán tener los ojos vendados. El último será el guía mudo del desplazamiento por el espacio físico de cada uno de las hileras, sólo podrá conducirlos a través de las manos colocadas sobre los hombros. Ejemplo, para doblar a la derecha, se presionará sobre el hombro derecho, lo mismo cuando el giro sea izquierda y cuando se desplacen al frente, se presionarán ambos hombros.

Antes de comenzar el juego se observará el espacio y se indicará los diferentes sitios a los que deberá arribar cada “tren” (para que no choquen) y los obstáculos que deberán esquivar. Una vez que hayan “arribado” se quitarán las vendas. Vueltos a sus sitios se comenzará un segundo “viaje”, pero esta vez se agregarán obstáculos improvisados.

Invitando a viajar

Objetivos: afianzar la interrelación grupal a través de un objetivo

Edad: adolescentes y adultos

Materiales: cartulinas, diarios, revistas, tijeras, pegamento, fibrones, disfraces, cotillón, etc.

Desarrollo:

Inicio: separación del grupo grande en cuatro o cinco subgrupos, a través de tarjetas que serán entregadas al inicio del encuentro, las

mismas llevarán escritas una palabra, ejemplo: montaña, lago, mar, río, sierras, etc.

Desarrollo: los diferentes grupos deberán acordar las formas de promover turísticamente el paisaje que les ha tocado, podrán hacerlo a través de la plástica, la música, una publicidad radial, la dramatización, etc.

Cierre: exposición del trabajo realizando ante el grupo grande. Reflexión final.

Miro al “otro”

Objetivos: conocer al “otro”

Edad: adolescentes y adultos

Desarrollo:

Inicio: explicar la consigna: “vamos a mirar a alguien y vamos a pensar dos cosas que nos gusten de ella, vamos a retener su imagen en nuestras mentes y escribir lo que pensamos”

Desarrollo: separar el grupo en dos repartir los papelitos para que escriban.

No colocar el nombre del “otro”, si se quiere el de uno.

Retirar los “papelitos” del grupo “A” y dárselo al grupo “B”

Cierre: lectura de los mensajes

Reflexión final

Opinan los que saben que generalmente lo que escribimos del otro, es obre la imagen o lo que pensamos de nosotros.

Ronda de las zapatillas

Objetivos: disfrutar de un juego grupal

Edad: todas las edades

Desarrollo:

Inicio: ubicación del grupo en ronda y arrodillados con un calzado en las manos.

Desarrollo:

Aprender una canción sencilla.

Cantar la canción acompañando el ritmo con el pase del calzado por la derecha. El compañero que la reciba, deberá pasarle inmediatamente y así sucesivamente todos los participantes. El juego se

complejiza cuando finalizada la canción (con el golpe en el centro), se vuelve a empezar, pero esta vez el calzado circulará por la izquierda.

Canción

*Porque sos un atorrante y caradura
¡Si señor!
Tendrás que trabajar:
Con el pico, con la pala,
(Hasta aquí el calzado va pasando).*

Desde aquí en adelante, cada participante no debe aceptar otro calzado, se quedará con uno al cual, siguiendo el ritmo de la canción, deberá golpear a su derecha, luego a su izquierda, finalizando en el centro, cantando la siguiente parte de la canción:

¡¡con el piqui, piqui, pum!!

Juego con mímicas

La caja de los regalos

Objetivos: evaluar un encuentro

Desarrollo: sentados en ronda, los participantes imaginarán que en el centro hay una caja con todos los aprendizajes y las experiencias positivas o negativas vividas durante el o los encuentros, desde lo individual, lo grupal o lo institucional.

Se coloca un recipiente con caramelos en el centro.

Cada participante se acercará de a uno al mismo y retirará un caramelo mientras dice una palabra que signifique lo que se lleva, lo desenvuelve y al dejar el papel vacío en el recipiente, dirá una palabra que exprese lo que deja.

La cacería

Objetivos: resolver situaciones

Edad: adolescentes y adultos

Desarrollo: La dinámica de este juego consiste en descubrir una clave que sólo el coordinador y dos o más personas del grupo la conocen, (a criterio del coordinador)

El coordinador explica: “vamos a ir de cacería y cada uno debe llevar algo”. La clave secreta es que sólo se va a poder llevar aquello que empiece con la primera letra de su nombre. Por ejemplo: Laura: podría llevar una linterna, una lámpara, un libro, etc.; María podrá llevar: medias, mapas, mermeladas, etc... cada uno deberá justificar porque llevar esos objetos y el otro participante que conoce la clave deberá apoyarlo con algún comentario.

El que lleve algo que no empiece con la primera letra de su nombre se le dice que eso no lo puede llevar de ninguna manera.

Es importante repetir de vez en cuando los elementos que llevarán los participantes que tienen la clave, para dar una pista indirecta de cómo se resuelve el juego.

Bibliografía

- Huizinga, J. “Homo Ludens”, Ed. Emecé,-1990-Bs.As. Arg.
- Scheines, G. “Juguetes y jugadores”, Ed. Belgrano,- 1981-Bs. As. Arg.
- Brahama K. “valores para vivir”, publicación del comité español de UNICEF y ministerio de trabajo de España, - 1998-Barcelona, España.
- Goleman, D. “La inteligencia emocional”, Ed. Javier Villafañe-1996-Bs. As., Arg.
- Kriselburgd, D. “Psicología de los juegos infantiles”, Ed. Ateneo – 1989-Bs. As. Arg.
- Bally, G. “El juego como expresión de libertad”, Fondo de cultura económica, Méjico-Buenos Aires, 1958.
- Magrassi – Beron – Radovich, “Los juegos Indígenas” Ed. CEAL – 1974.
- Scheines, G. “Los juegos de la vida cotidiana”, Ed. Eudeba – 1985-Bs. As, Arg.
- Ander-Egg, E. “Metodología y práctica de la animación sociocultural”. Ed. Humanitas, - 1991- Bs. As. Arg.
- Ander-Egg, E. “introducción a la planificación” Ed. Lumen-1995-Bs. As. Arg.

- Waichman, P. “Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico”,
Ed. Pablo Waichman-1987.
- Aguerrondo, I. “El planeamiento Educativo como instrumento de
cambio”-Ed. Troquel-Bs.As.1990
- Santos Guerra M. “La evaluación: un proceso de diálogo, compren-
sión y mejora”-Ed. Aljibe-Madrid, España 1993.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL



Bibliografía General

- Aguerrondo, I. (1990) El planeamiento Educativo como instrumento de cambio”-Ed. Troquel:
- Ander-Egg, E. (1995) Introducción a la planificación. Ed. Lumen: Buenos Aires.
- Bally, G. (1985) El juego como expresión de libertad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Barbero, J.M- (2002) La educación desde la comunicación. Editorial Norma: Buenos Aires.
- Brahama K. (1998) Valores para vivir. Publicación del Comité español de UNICEF y Ministerio de Trabajo de España: Barcelona.
- Cambours de Donini, A.M. -et al- (2011) “La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes” disponible en http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_2_Acceso_Integracion/22_DoniniA_LaTutoria.pdf (Consultado el día 4 de marzo de 2013)
- Castoriadis, C. (1975) La Institución Imaginaria de la Sociedad. Tomo I, Marxismo y Teoría Revolucionaria. Tomo II, El Imaginario Social y la Institución. Tusquest Editores: Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1999) Revista Areté Volumen XI N°1-2 (s/d)
- Castro Gómez, S. (2007) “Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes” en Castro y Grosfoguel (Editores) “*El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*”. Siglo del Hombre: Bogotá.
- Cubides, H. y Durán, A. (2002) “Epistemología, Ética y política de la relación entre investigación y transformación social” en

- Revista Nómadas N° 17-IESCO. Universidad Central: Bogotá.
- De Certeau, M. (1980) *L'invention du quotidien*. UGD: Paris.
- Dubwt, I./ Martuccelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Losada: Buenos Aires.
- Elvira –et al- (2001) *La lectura y la escritura en la universidad*. EU-DEBA: UBA, Buenos Aires.
- Escobar, A. (1996) “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?” en Escobar, A *“La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo”*. Norma: Bogotá.
- Espitía Vásquez, U. (2008) “Producción de conocimiento, prácticas intelectuales y reflexividad” en Revista Nómadas N° 29-IESCO, Universidad Central: Bogotá.
- Estienne, V./ Carlino, P. (s/f) *Leer en la universidad enseñar y aprender una cultura nueva*. Disponible en: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Estienne_y_Carlino_Leer_en_la_universidad_ens_y_apr_una_cultura_nueva_6-004-Estienne_etAl.pdf (Consultado el día 8 de marzo de 2013)
- Freire, P. (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- García Canclini, N. (2004) *“Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial GEDISA: Barcelona.
- Giddens, A. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amrrortu: Buenos Aires.
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Ed. Javier Villafañe: Buenos Aires.
- Grimson, A. (2004) *La cultura en las crisis latinoamericanas*. CLACSO: Buenos Aires
- Guber, R. (2008) *El salvaje metropolitano. Estudios de Comunicación*. Paidós: Bs. As.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra: Madrid.
- Huergo, J. (2002) “Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía” En Revista Nómadas N° 9-IESCO. Universidad Central: Bogotá.
- Huizinga, J. (1990) *Homo Ludens*. Ed. Emecé: Buenos Aires.

- Kriselburgd, D. (1989) *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Ate-
neo: Buenos Aires.
- Longo, V.B./ Rodeiro, M.I. “Los textos académicos: una aproxima-
ción a su estructura y especificidad” en *Revista Hermes N°*
3. Disponible en [http://www.ifdcsanluis.edu.ar/hermes/article.
php3?id_article=21](http://www.ifdcsanluis.edu.ar/hermes/article.php3?id_article=21) (Consultado el día 18 de Marzo de 2013)
- Magrassi/ Beron/ Radovich (1974) *Los juegos Indígenas*. Ed. CEAL:
Buenos Aires.
- Marramao, G. (1988) “Metapolítica: más allá de los esquemas bina-
rios acción/sistema y comunicación estrategia” En Palacios y
F, Jurauta (comps) “*Razón, ética y política*”. Anthropos: Bar-
celona.
- Mato, D (2001) “Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cul-
tura y poder Crítica de la idea de Estudios Culturales Lati-
noamericanos y propuestas para la visibilización de un campo
más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente re-
ferido” en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Socia-
les*, Volumen VII: Caracas.
- Olivé, L. (2000) *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la
tecnología*. Paidós: Buenos Aires.
- Palermo, Z. (2005) *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políti-
cas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción.
- Quijano, A. (2003) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y Amé-
rica Latina” En Lander, Edgardo (comp) *La colonialidad del
saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas lati-
noamericanas*. CLACSO: Buenos Aires.
- Rapetti, Marcela y Gisela Vélez (2011), “Leer para aprender y apren-
der a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y efe-
rentes”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior
(RIES)*, México, UNAM-IISUE/ Universia, Vol. III, núm. 7,
pp. 113-128, [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/
view/125](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/125) [consulta: 10 de marzo de 2013].
- Ricoeur, P. (1976) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente
de sentido*. Siglo XXI editores: México.
- Ricoeur, P. (1983), *Texto, testimonio y narración*. Ed. Andrés Bello:
Santiago de Chile.

- Santos Guerra, M (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe: Madrid.
- Scheines, G. (1981) *Juguetes y jugadores*. Ed. Belgrano: Buenos Aires.
- Scheines, G. (1985) *Los juegos de la vida cotidiana*. Ed. Eudeba: UBA, Buenos Aires.
- Tobon, S. (2006) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Aries.
- Waichman, P. (1987) *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*. Ed. Pablo Waichman: Buenos Aires.
- Zaffaroni, A. (2010) *Procesos identitarios, prácticas sociales y de resistencia juveniles. El caso Salta NOA*. Argentina. Tesis de Doctoral-UBA.
- Zaffaroni, A. (2007) *Informe sobre Jóvenes migrantes provenientes del interior de la provincia y de provincias vecinas, presentado ante la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Salta*.
- Zaffaroni A. (2008) *Manual para jóvenes dinamizadores socioculturales. Jóvenes protagonistas del carnaval en Salta*. Salta: Milor.
- Zaffaroni A. (2000) *Ciencia con Arte. Reflexión y creatividad para imaginar el futuro*. Buenos Aires: Reflexarte.

ANEXOS



ANEXO I

Reglas ortográficas

Reglas de la *b* y la *v*, como por ejemplo:

- Se escribe con *b*, el sonido final *-bir* de los infinitivos y todas las formas de estos verbos, excepto *hervir*, *servir* y *vivir* y sus compuestos.
- Se escriben con *v* las formas de los verbos que no tienen ni *v* ni *b* en su infinitivo: *tuve*, *estuve*, *anduvieron*, *vayamos* (se exceptúan las terminaciones *-ba*, *-bas*, *-bamos*, *-bais*, *-ban* del pretérito imperfecto de indicativo).
tubo —la pieza cilíndrica—; y *tuvo* —la forma del verbo tener—.
- Iniciamos con la *b* y la *v* una serie de artículos en los que refrescaremos las reglas ortográficas básicas. 20 normas que, sí, ya lo sabemos, aprendimos en el colegio; pero ¿alguien recuerda todo lo que aprendió en el colegio?

Se escriben con *b*

- el sonido final *-bir* de los infinitivos y todas las formas de estos verbos. Se exceptúan *hervir*, *servir* y *vivir* y sus compuestos
- los infinitivos y todas las formas de los verbos *beber* y *deber*.
- los infinitivos y formas verbales de *caber*, *haber* y *saber*.
- las terminaciones *-ba*, *-bas*, *-bamos*, *-bais*, *-ban*.
- el pretérito imperfecto de indicativo del verbo *ir*.
- los vocablos que empiezan con el sonido *bibl-* (*biblioteca*, *Biblia*, *bibliografía*, etc.) o con las sílabas *bu-*, *bur-* y *bus-* (*burro*, *burla*, *buscar*).

- las terminaciones *-bundo*, *-bunda*, y *-bilidad*: *nauseabundo*, *furi-bunda*, *amabilidad*; excepto *movilidad* y *civilidad*.
- las palabras en que dicho sonido precede a otra consonante: *amable*, *brazo*, *abdicación*, *abnegación*, *obstruir*, *obtener*, *obvio*. Esta regla incluye las sílabas *bla*, *ble*, *bli*, *blo*, *blu* y *bra*, *bre*, *bri*, *bro*, *bru*
- los prefijos *bi-*, *bis-*, *biz-* (que significan dos, o dos veces): *bilin-güe*, *bisiesto*, *biznieto*.
- los prefijos *bien-* y *bene-* que significan bien: *bienintencionado*, *benelácito*, *benévolo*, *beneficio*
- los compuestos y derivados de voces que llevan esta letra.

Se escriben con v

- el presente de indicativo, imperativo y subjuntivo del verbo *ir* (*voy*, *vas*; *ve*, *vaya*; *vaya*, *vayamos*) y el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el futuro de subjuntivo de los verbos *estar*, *andar* y *tener* y sus compuestos (*estuve*, *estuviera*, *estuviese*; *anduve*, *anduviera*, *anduviese*; *tuve*, *tuviera*, *tuviese*)
- las terminaciones de adjetivos *-ava*, *-ave*, *-avo*; *-eva*, *-eve*, *-evo*; *-iva*, *-ivo*. Se exceptúan *árabe* y *silaba*, y sus compuestos: *octava*, *suave*, *bravo*, *nueva*, *leve*, *decisivo* *mozárabe*, *trisílaba*, etc. después de *d*: *advertencia*, *advenedizo*, *adversario*
- los prefijos *vice-*, *villa-*, *villar-*: *vicealmirante*, *Villalobos*, etc.
- las terminaciones de *-viro*, *-vira*, *-ívoros* e *-ívoras* excepto *víboras*, *Elvira*, *carnívoro*, *herbívora*
- las terminaciones *-servar* y *-versar* de los verbos *conservar*, *observar*, *reservar* y *conversar*
- las formas de los verbos que no tienen ni *v* ni *b* en su infinitivo: *tuve*, *estuve*, *anduvieron*, *vayamos* (se exceptúan las terminaciones *-ba*, *-bas*, *-bamos*, *-bais*, *-ban* del pretérito imperfecto de indicativo) después de las letras *b*, *d* y *n*: *obvio*, *adverso*, *invierno*
- los compuestos y derivados de palabras que llevan esa letra: *prevenir* de *venir*, *revuelta* de *vuelta*, etc.

De entre las **reglas ortográficas de la h** destacamos esta:

- Se escriben con *h* todas las palabras que empiezan por el diptongo *ue*: *hueco, huelga, huella, huérfano, huerto. onda* —sustantivo con el que nos referimos a una ondulación—; y la *honda*—el adjetivo que significa profundo—.
- Con el post sobre **las reglas ortográficas de la g y la j** puedes resolver todas las dudas que surgen cuando el sonido *g/j* precede a *e* o a *i*, por el momento te recordamos que:
- La *g* con la *e* y la *i* tiene sonido gutural fuerte (como en *gente* o en *gigante*); para representar ese mismo sonido suave, se coloca una *u* muda entre la *g* y la *e* o la *i*: *guerra, guiso...* cuando esa *u* intermedia suena se escribe con diéresis, como en *pingüino*.
- Y que se escriben con *j* las formas verbales con sonido *je, ji*, si los infinitivos correspondientes no llevan ni *g* ni *j*: *distrajimos* de distraer, *dedujimos* de deducir, *dijimos* de decir, etc.

Se escriben con g

- el prefijo *geo-* de las palabras compuestas: *geografía, geometría, geología...*
- la terminación *-gen* de los nombres: *origen, margen, aborigen...*
- las terminaciones *-gético, -genario, -géneo, -génico, -genio, -génito, -gesimal, -gésimo, -gético* y sus femeninos y plurales: *angélico, sexagenario, homogéneo, fotogénico, ingenio, primogénito, cuadragesimal, vigésimo, apologético*
- las terminaciones *-gia, -gio, -gión, -gional, -gionario, -gioso* y *-gírico*: *magia, regio, religión, regional, legionario, prodigioso, panegírico, etc.*
- las terminaciones *-ger* y *-gir* de los infinitivos: *proteger, escoger, recoger, fingir, corregir, dirigir, etc.* Menos *tejer, crujir* y sus compuestos.

Además, es preciso recordar que la *g* con la *e* y la *i* tiene sonido gutural fuerte (como en *gente* o en *gigante*); para representar ese mismo sonido suave, se coloca una *u* muda entre la *g* y la *e* o la *i*: *guerra, guiso...*; cuando esa *u* intermedia suena, se escribe con diéresis, como en *pingüino*.

Se escriben con j

- la terminación -jería: conserjería, cerrajería, etc.
- los tiempos de los verbos cuyo infinitivo lleva esa letra: cruje de crujir o trabaja de trabajar
- las palabras derivadas de otras que llevan j: cajita de caja o herejía de hereje
- las formas verbales con sonido je, ji, si los infinitivos correspondientes no llevan ni g ni j: distrajimos de distraer, dedujimos de deducir, dijimos de decir, etc.

Reglas de ortografía de la y, i, m y n como, por ejemplo:

- Se escribe i al principio de palabra cuando va seguido de consonante, y cuando va seguida de vocal: invierno, yate.
- El prefijo in- se convierte en im- antes de b y p (imborrable, imposible), en ir- si la palabra a la que precede empieza por r (irrepetible, irreal), o pierde la n delante del (ilegal, ileso).

Reglas ortográficas de la r, rr, d, z, x y s:

- Se escribe rr siempre que vaya entre dos vocales, aunque sea una palabra compuesta cuya forma simple lleve una sola r: vicerrector, contrarréplica, etc.
- Se escribe d al final de la segunda persona del plural del imperativo: comprad, apuntad, llevad.
- Se escriben con x las preposiciones latinas extra y ex ('fuera de'): extraterrestre, exportar, etc., pero no aquellas palabras como estrategia, estructura, estrado, etc. que aunque comienzan con estas mismas secuencias no están formadas por estas preposiciones.

ANEXO II

Reglas de acentuación

Reglas generales

1. Las palabras agudas (no monosílabas) se acentúan si terminan en vocal, ene o ese. *dialogó, inglés, andén.*
2. Las palabras llanas se acentúan si no terminan en vocal, ene o ese. *fácil, cárcel, lápiz, inglés, andén.*
3. Las palabras esdrújulas y sobresdrújulas se acentúan todas: *diálogo, médico, cómetelo.*

Notas

- Los monosílabos nunca se acentúan: *fue, vio, dios.* Notar la diferencia entre *vio*, que es monosílabo, y *rió*, que es bisílabo agudo, luego lleva acento.
- Los adverbios acabados en *-mente* se acentúan según las reglas anteriores aplicadas a la palabra que resulta de eliminar el sufijo: de *fácil, fácilmente, de grave, gravemente.*
- No se acentúan las primeras componentes de las palabras compuestas, salvo que vayan separadas por un guión: *asimismo, físico-químico.*
- Cuando a un verbo se le posponen pronombres se aplican las reglas generales al compuesto, pero si el verbo sin pronombres llevaba acento, éste se conserva aunque las reglas no lo requieran: de *coge, cógelo, de sostén, sosténlo.*
- Si una palabra acaba en dos consonantes se aplican las reglas ge-

nerales a la palabra que resulta de eliminar la última. Así, es *Sáez*, pero no *Sáenz*.

- Si una sílaba ha de llevar acento y tiene dos vocales hay dos posibilidades:
 - Si una de las vocales es a, e, o, ésta lleva el acento: *estáis*, *Damián*, *óigame*, *dióselo*.
 - Si las vocales son ui, iu, se acentúa la segunda: *cuidate*, *interviú*.

El caso que falta no puede darse: dos vocales contiguas, ninguna de las cuales sea una *i* o una *u* nunca forman parte de la misma sílaba. Así, *núcleo* es esdrújula y *creó* es aguda (no monosílaba).

Hiatos

Además de indicar la sílaba tónica, el acento gráfico informa de cuándo dos vocales contiguas (una de las cuales sea tónica) forman parte o no de la misma sílaba. Cuando es así se dice que forman un *diptongo*, en caso contrario forman un *hiato*.

Hay que advertir que la formación de diptongos depende mucho de la posición de la palabra en la frase. Por ejemplo, *María* tiene normalmente tres sílabas, pero en compuestos como *María José* se pronuncia normalmente bisílaba. Las reglas de acentuación no pretenden distinguir estas situaciones, sino tan sólo indicar una pronunciación posible que no resulte inaceptable al oído ni lleve a confundir unas palabras con otras. Por ello se escribe *María José*, aunque si quisiéramos ser fieles a la pronunciación deberíamos escribir *Maria José*.

Las reglas a seguir son las siguientes:

- Dos vocales fuertes contiguas (a, e, o) nunca forman diptongo.
- Dos vocales débiles contiguas (i, u) siempre forman diptongo.
- Una vocal fuerte y una débil (en cualquier orden) pueden formar o no diptongo. Cuando no lo forman y la vocal débil es tónica, se le pone acento aunque esto contradiga las reglas generales.

En la práctica las tres reglas se resumen en ésta:

Para que una palabra lleve acento en contradicción con las reglas generales es necesario (y suficiente) que se cumplan las tres condiciones siguientes:

- Que la vocal tónica sea una i o una u,
- Que vaya precedida o seguida de una vocal fuerte (a, e, o)
- Que ambas vocales pertenezcan a sílabas distintas.

Ejemplos: *había, país, lio, sonreír, baúl, aísla, actúa, judaísmo*, pero no *hinduismo, ruin*, etc.

Nota: Palabras como *ahumado* muestran que las haches no impiden la formación de diptongos, luego las haches no se tienen en cuenta al aplicar la regla anterior. Por consiguiente se acentúan *ahí, vahído, ahínco*, etc.

Acentos diacríticos

La última excepción a las reglas generales la constituye un grupo cerrado de palabras que llevan o no acento según su función gramatical. Notar que en todos los casos lleva acento la forma que con más frecuencia aparece en posición tónica.

El

Lleva acento cuando es pronombre personal y no lo lleva cuando es artículo.

Él vino luego (= llegó más tarde.)

El vino luego (= lo tomaremos luego.)

Tu

Lleva acento cuando es pronombre personal y no lo lleva cuando es adjetivo posesivo. *¿Qué dices?*, *¿tú hijo mío?* (= ¿soy tu padre?) *¿Qué dices?*, *¿tu hijo mío?* (= ¿soy el padre?)

Mi

Lleva acento cuando es pronombre personal y no lo lleva cuando es

adjetivo posesivo (o nota musical). *Es para mí, hijo. Es para mi hijo.*
Es un error muy extendido acentuar *ti*, lo cual es absurdo, porque no podemos decir *ti hijo*.

Si

Lleva acento cuando es pronombre reflexivo o adverbio afirmativo y no lo lleva cuando es conjunción condicional, conjunción completiva o nota musical.

Si está enfermo, no lo dice y nadie lo nota. (Dudoso.) *Sí está enfermo, no lo dice y nadie lo nota.* (Está enfermo.)

Este, ese, aquel (con sus femeninos y plurales)

Llevan acento cuando son pronombres y no lo llevan cuando son adjetivos. Tampoco se acentúa el punto cardinal *este*.

Me gusta éste rojo (= este jersey rojo.) *Me gusta este rojo* (= esta tonalidad de rojo.)

Es incorrecto acentuar *esto, eso, aquello*, pues no podemos decir *esto jersey*.

Aquel (con sus femeninos y plurales) no lleva acento cuando es indefinido:

Aquel que quiera revisar el examen... (= cualquiera que...)

Aqué! que está junto a la ventana... (= aquél en concreto.)

De, se

Llevan acento cuando son verbos (dar, ser, saber).

Déme un vaso, sé bueno, no sé qué pasa.

Te

Lleva acento cuando es sustantivo (la infusión) y no lo lleva cuando es pronombre.

Solo

Lleva acento cuando equivale a solamente y no lo lleva cuando es el masculino de *sola*.

Ladra sólo (= no muerde.)

Ladra solo / sola (= perro/a bobo/a.)

Obviamente, *sola* nunca lleva acento.

Notar que *un solo libro*, aunque equivale en sentido a *solamente un libro*, es el masculino de *una sola libreta*, luego no lleva acento.

Aun

Lleva acento cuando equivale a *todavía* y no lo lleva cuando equivale a *incluso*.

Aún lloviendo, vino a verme. (= todavía llovía cuando vino.) *Aun lloviendo, vino a verme.* (= a pesar de que llovía, vino igual.)

Mas

Lleva acento cuando es adverbio de cantidad y no lo lleva cuando equivale a *pero*.

Lo intento, más no puedo. (= no puedo hacer más.)

Lo intento, mas no puedo. (= pero no puedo.)

O

Lleva acento cuando está entre números para evitar que se confunda con un cero: *1 ó 2*. De todos modos, en un buen texto de imprenta es prácticamente imposible confundir *1 o 2* con *102*, por lo que no es necesario poner acento. Es incorrecto acentuar una o por énfasis: *Elige: campo ó playa.* (MAL)

Que, cual, quien, como, donde, cuando, cuanto

Llevan acento cuando son interrogativos o exclamativos y no lo llevan en cualquier otro caso. En otras palabras: sólo se acentúan cuando sustituyen o acompañan a una persona, cosa, cantidad, lugar, etc. desconocidos o que causan admiración.

¿Qué coche quieres? ¡Qué fácil! ¡Cuánto vale? ¡Cuánto dinero!

¿Para qué sirve? ¡Por qué bostezas? ¡Cómo quema!

¿Quién lo dice? ¡Que venga a verme!

Atención a las interrogativas y exclamativas indirectas:

Me admiro de cuanto sabe. (cuanto = la cantidad - conocida - de cosas que sabe.)

Me admiro de cuánto sabe. (cuanto = la cantidad - sorprendente - de cosas que sabe.)

Ignoro cuánto sabe. (cuanto = la cantidad - desconocida - de cosas que sabe.)

Se escribe como se lee. Averigua cómo se lee. Es increíble cómo se lee. (La primera es relativa, la segunda interrogativa y la última exclamativa)

Está donde lo dejé. Ya recuerdo dónde lo dejé.

Se preocupa por que todo vaya bien. (*que* es conjunción, no sustituye a nada.)

Se pregunta por qué todo va bien. (*qué* sustituye a la causa - desconocida - de que todo vaya bien.)

Se preocupa porque todo va mal. (éste no viene al caso, pero puede marear.)

ANEXO III

Reglas de puntuación

EL PUNTO

El **punto** (.) es un signo ortográfico circular de pequeñas dimensiones que se utiliza para señalar una pausa larga, que marca el final de una frase u oración. Después de punto -salvo en el caso del utilizado en las abreviaturas- se utiliza mayúscula.

El punto se escribe siempre sin separación del elemento que lo precede -sea este una palabra, un número u otro signo- y separado por un espacio del elemento que los sigue. Se distinguen:

Punto y seguido

Separa enunciados dentro del mismo párrafo. Después de él se continúa escribiendo en la misma línea y, en el caso de que esté al final de renglón, se continúa en el siguiente sin dejar margen o sangrar el texto.

Punto y aparte

Separa dos párrafos distintos que desarrollan contenidos diferentes dentro de una misma línea de razonamiento o de la unidad del texto. Después de punto y aparte se debe cambiar de línea y comenzar a escribir después de dejar un margen o sangrado a la izquierda, mayor que el del resto de las líneas que componen el párrafo.

Hay que tener presente, igualmente, que la elección entre el punto y

seguido y el punto y aparte es subjetiva cuando se trata de distintos aspectos de un mismo asunto o idea.

Punto final

Es el que cierra el texto, ya sea al finalizar un apartado, un capítulo o el texto en su totalidad.

Otros usos del punto

Después de las abreviaturas:

Una abreviatura es la representación gráfica reducida de una palabra o grupo de palabras, obtenida por eliminación de algunas de las letras o sílabas de su escritura completa. Por regla general escribiremos punto detrás de las abreviaturas. Ejemplos: art. (por artículo), etc. (por etcétera).

Excepciones:

- a) Los símbolos de los elementos químicos se escribirán sin punto. Ejemplos: He (por helio), kg (por kilogramo).
- b) La abreviatura de los puntos cardinales se escriben sin punto. Ejemplos: N (por Norte), S (por S), etc.
- c) El punto de las abreviaturas no excluye la presencia inmediata de cualquier otro signo de puntuación (?,!,...,;), salvo el propio punto.
- d) Las abreviaturas de tratamientos solo deben usarse cuando anteceden al nombre propio. Ejemplo: hay un mensaje para el Sr. Mendoza. Por tanto, está mal escrito: hay un mensaje para el Sr. del sombrero.
- e) No debe escribirse una cantidad con letras seguida de abreviatura: Ejemplo: *solo los zapatos pesaban tres kg., sin contar la ropa.* Lo correcto sería: *solo los zapatos pesaban 3 kg, sin contar la ropa.*

En las siglas

La sigla es la palabra formada por el conjunto de letras iniciales de una expresión compleja; p. ej., *O(rganización de) N(aciones)*

U(nidas), o(bjeto) v(olante) n(o) i(dentificado), Índice de P(recios al) C(onsumo).

La sigla se escribe sin puntos entre las letras que la componen.

Tras los signos de interrogación, exclamación y puntos suspensivos: no se escribe nunca punto tras los signos de cierre de exclamación e interrogación, ni detrás de puntos suspensivos, aunque con ellos termine el enunciado. Ejemplo: *¡Hola! Me alegro de verte...*

El punto y los números

En la expresión numérica del tiempo, el punto separa las horas de los minutos. Ejemplos; *18.30 h, 12.00 h.*

En este uso pueden emplearse también los dos puntos.

El punto puede indicar también la separación entre la parte entera y la parte decimal de un número. Sin embargo, la Real Academia Española prefiere, en estos casos, el uso de la coma. Ejemplo: *24.321, mejor 24,321.*

Al mismo tiempo no se escribe punto tras las unidades de millar en los siguientes casos:

- a) Las normas internacionales establecen que se prescinda del punto para separar los millares, millones, etc., recomendándose para facilitar la lectura de estas expresiones espacios por grupo de tres. Ejemplo: *4 829 530.*
- b) Expresión en forma numérica de los años. Ejemplos: *1943, 2008.*
- c) numeración de páginas. Ejemplos: *1243, 3101.*
- d) Postales de vías urbanas y códigos postales. Ejemplos: *calle de Alcalá, 1022; 28027 Madrid.*
- e) Número de leyes, decretos, artículos, órdenes. Ejemplo: *Real Decreto 1006/2001.*
- f) Número de teléfono. Ejemplo: *666 666 666.*

Uso incorrecto del punto en los siguientes casos

- a) En los titulares de mensajes publicitarios.
- b) En los títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, etc., cuando aparecen aislados, no llevan punto final.
- c) En los titulares de prensa.

- d) En los índices generales o de contenidos.
- e) En los títulos y cabeceras de cuadros y tablas.
- f) No llevan punto al final los nombres de autor en cubiertas, portadas, prólogos, firmas de cartas y otros documentos, o en cualquier otra ocasión en que aparezcan solos en una línea.
- g) Las dedicatorias que se sitúan al principio de los escritos no suelen llevar punto final, dado que, por lo común, son textos tipográficamente muy marcados, aislados en una página completa, alineados a la derecha y con un cuerpo de letra peculiar.
- h) Los textos que aparecen bajo ilustraciones, fotografías, diagramas, etc., dentro de un libro o una publicación periódica no suelen cerrarse con punto cuando constituyen etiquetas que describen el contenido de dichas imágenes.
- i) Los eslóganes publicitarios no llevan punto final cuando aparecen aislados y son el único texto en su línea.
- j) En los distintos tipos de índices que aparecen en las obras para facilitar el acceso a la información (índices de contenidos, de materias, onomásticos, cronológicos, etc.), no se escribe punto al final de cada línea.
- k) Nunca debe escribirse un punto de cierre de enunciado delante de un signo de cierre de comillas, paréntesis, corchetes o rayas.
(Creo que estaba muy enfadada. No me extraña).-
(Creo que estaba muy enfadada. No me extraña).

Uso del punto en los siguientes casos

- a) En las clasificaciones o enumeraciones en forma de lista, se escribe punto tras el número o la letra que encabeza cada uno de los elementos enumerados. Ejemplo. *¿Cuál es la capital de Ohio?*
 - a. *Cleveland*
 - b. *Cincinnati*
 - c. *Columbus*
 - d. *Indianápolis*

En este uso, el punto alterna con el paréntesis. Es incorrecto prescindir de cualquiera de estos dos signos, salvo en el caso de que se empleen números ordinales (1.º, 2.º, etc.) que por sí solo sirven ya de elemento introductorio.

Puesto que el punto final no forma parte de las direcciones electrónicas, no se escribe cuando estas constituyen el único texto en su línea o cuando no cierran enunciado. En cambio, si la dirección aparece al final de un enunciado que se escribe todo seguido, debe escribirse el punto final de cierre: *Si le interesa el arte, visite los recorridos virtuales que ofrece la página del museo, www.hermitagemuseum.org.*

LA COMA

La *coma* representa en la escritura una pausa breve que se hace al hablar o leer. También sirve para organizar sintácticamente la frase. Se escribe pegada a la palabra o el signo que la precede y separada por un espacio de la palabra o el signo que la sigue.

- Se utiliza coma para separar palabras de una enumeración dentro de un mismo enunciado.
 - a) Cuando la enumeración es completa, el último elemento va introducido por una conjunción (y, e, o, u, ni), delante de la cual no debe escribirse coma. Ejemplo: *es una chica aplicada, formal, estudiosa y con buen expediente.*
 - b) Si la enumeración es incompleta y se escogen algunos elementos representativos, no se escribe conjunción alguna ante el último término, sino coma. La enumeración puede cerrarse con etcétera, con puntos suspensivos o, en usos expresivos, simplemente con punto. Ejemplos: *estamos amueblando la casa y hemos comprado el sofá, las lámparas, las cortinas... // Acudió toda la familia: abuelos, padres, hijos, etc. // Todo en el valle transmite paz: los pájaros, el clima, el silencio.*
- Para separar entre sí oraciones, proposiciones o sintagmas con el mismo valor gramatical, salvo los que vayan precedidos de las conjunciones y, e, ni, o, u. Ejemplo: *ve al colegio, recoge a los chicos, compra en el súper y llévalos al cine.*
- Los sustantivos que funcionan como vocativos, esto es, que sirven para llamar o nombrar al interlocutor se escriben seguidos de

coma si van al principio de la frase; precedidos de coma si van al final de la oración y entre comas, si van en medio. Ejemplos: *Jacinto, ven aquí. // Ven aquí, Jacinto. // ¿Me puedes decir, Jacinto, quién ha venido?* Cuando los enunciados son muy breves, se escribe igualmente coma, aunque esta no refleje pausa alguna en la lectura. Ejemplo: *no, señorita.*

- La palabra etcétera (o en abreviatura etc.) se separa con coma del resto del enunciado, si continúa la frase y también antes de la abreviatura. Ejemplos: *He formado un ramo con clavellinas, jazmines, etc. // He formado un ramo con clavellinas, jazmines, etc., que te encantará.*
- En la datación de cartas y documentos, se escribe coma entre el lugar y la fecha, o entre el día de la semana y del mes. Ejemplo: *Sevilla, 7 de abril de 2008.*
- Las palabras o frases que se usan como incisos, interrumpiendo una oración, ya sea para aclarar o ampliar lo dicho, se escriben entre comas. Ejemplo: *cuando llegó Marta, la sobrina de Paco, todo se aclaró*
- Se escriben entre comas los enlaces que actúan introduciendo explicaciones en las expresiones como: *es decir, esto es, así pues, ahora bien, al parecer, por consiguiente, por lo menos, por ejemplo, sin embargo* y otras parecidas. Ejemplo: *ayer, al parecer, te marchaste de viaje.*
- Se utiliza la coma para indicar la elipsis u omisión de un verbo por haber sido mencionado con anterioridad en la primera parte del enunciado o estar sobrentendido. Por consiguiente, la coma se escribe en el lugar donde va el verbo que se omite en la oración. Ejemplo: *su hija pequeña es rubia; el mayor, moreno.*
- Se antepone una coma en las proposiciones coordinadas adversativas introducidas por conjunciones como *pero, más, aunque, sino*. Ejemplo: *puedes llevarte mi cámara de foto, pero ten mucho cuidado.*
- Se antepone una coma en las proposiciones coordinadas consecutivas introducidas por conjunciones como *conque, así que, de manera que, así es que, luego*. Ejemplo: *prometiste acompañarle, conque ya puedes ponerte en marcha.*

- Se antepone una coma en las proposiciones coordinadas causales explicativas, introducidas por conjunciones como *porque*, *pues*, *puesto que*, *ya que*, *dado que*. Ejemplo: no puedo confirmarle nada, pues no vi el accidente.
- Se usa coma para separar miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, a excepción de los casos en los que medie alguna de las conjunciones *y*, *e*, *ni*, *o*, *u*. Ejemplos: *estaba preocupado por su familia, por su trabajo, por su salud.* // *Antes de irte, corre las cortinas, cierra las ventanas, apaga las luces y echa la llave.*
- Se coloca una coma delante de la conjunción cuando la secuencia expresa un contenido (consecutivo, de tiempo, etc.) distinto al elemento o elementos anteriores. Por ejemplo: *pintaron las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los cuadros, y quedaron encantados.*
- Se coloca una coma delante de la conjunción cuando está destinada a enlazar con toda la proposición anterior, y no con el último de sus miembros. Por ejemplo: *pagó el traje, la corbata y la camisa, y salió de la tienda.*
- Cuando se invierte el orden regular de las partes de un enunciado, anteponiendo elementos que suelen ir pospuestos, se tiende a colocar una coma después del bloque anticipado. Ejemplo: *llegaremos a la playa antes de que haya atasco en la autopista.* Ahora cambiamos el orden normal de la oración usando la coma, anteponiendo una circunstancia de lugar, modo, tiempo, causa, etc., y la oración resultante sería: *antes de que haya atasco en la autopista, llegaremos a la playa.*

OTROS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

El punto y coma (;) señala una pausa mayor que la de la coma pero inferior a la marcada por el punto. El punto y coma se escribe pegado a la palabra o el signo que lo precede, y separado por un espacio de la palabra o el signo que lo sigue. La primera palabra que sigue al punto y coma debe escribirse siempre con minúscula. De todos los signos

de puntuación es el que presenta un mayor grado de subjetividad en su empleo, puesto que, puede sustituirse en muchos casos por el punto y seguido o la coma. Se utiliza en estos casos:

- Para separar dos o más elementos de una frase si ya incluyen comas. Ejemplos: *la maleta es marrón; el cuaderno, blanco; el borrador, verde; y la pluma, negra.*
- Precediendo a conjunciones y locuciones adversativas como por tanto, por consiguiente, aunque, mas, pero, sin embargo... si las frases tienen cierta longitud. Ejemplos: *comía con mesura; pero en la cena se desquitó.*
- Delante de oración que abarca o resume todo lo expresado en incisos anteriores, ya separados por comas. Ejemplo: *habló conmi-go de las cosas del lugar, de la labranza, de la última cosecha de vino y aceite...; todo ello con modestia y naturalidad, sin mostrar deseo de pasar por muy entendida.*
- Para separar oraciones que, aunque pudieran ser independientes, están íntimamente relacionadas por el sentido. Ejemplo: *si la suerte quiere ir a ti, la conducirás de un cabello; si quiere irse, romperá una cadena.*

Uso de los puntos suspensivos (...) Los puntos suspensivos suponen una interrupción de la oración o un final impreciso. Se escriben tres puntos y siempre pegados a la palabra o el signo que los precede, separados por un espacio de la palabra o el signo que los sigue; pero si lo que sigue a los puntos suspensivos es otro signo de puntuación, no se deja espacio entre ambos. Detrás de ellos se puede escribir mayúscula inicial, cuando cierran un enunciado. Ejemplo: *el tren llegó a su hora... Bueno, ya se sabe, o minúscula, si el enunciado continúa. Ejemplo: *estoy dudando si... ir; en cualquier caso, tengo que arriesgarme.**

- a) Al final de una enumeración incompleta: *el aula de informática disponía de ordenador, monitor, ratón, impresora... (*
- b) Cuando se quiere expresar una duda, vacilación, temor, suspense o incertidumbre a lo largo de la locución. *Ejemplo: no sé..., no sé...*
- c) Para evitar la transcripción de una palabra tabú o malsonante. *Ejemplo: el hijo de p...*

- d) Cuando se reproducen citas textuales, proverbios o refranes muy conocidos, y se omite la parte final a sabiendas de que el lector por reconstruir el sentido completo. Ejemplo: *a buena hora...*
- e) Se emplean los puntos suspensivos cuando al copiar una cita textual amplia, se hacen supresiones de palabras o fragmentos utilizando corchetes o paréntesis. Ejemplo: *“Fui don Quijote de la Mancha y soy agora [...] Alonso Quijano el Bueno”*.

Combinación con otros signos

- a) Si los puntos suspensivos finalizan el enunciado, no debe añadirse a ellos el punto de cierre (se escribirán solo tres puntos): *me encanta el paisaje. Es hermoso despertarse junto a la playa y ver el sol, el mar...*
- b) Si los puntos suspensivos van detrás de una abreviatura, se suma a ellos el punto que lo cierra, de modo que se escribirán cuatro puntos en total. Ejemplo: *algunas abreviaturas con tilde son cód., pág.*
- c) Tras los puntos suspensivos sí pueden colocarse otros signos de puntuación, como la coma, el punto y coma y los dos puntos, sin dejar entre ambos signos ningún espacio de separación. Ejemplo: *pensándolo bien...: mejor que no se presente.*
- d) Los puntos suspensivos se escriben delante de los signos de cierre de interrogación o de exclamación si el enunciado interrogativo o exclamativo está incompleto: *¡Si te dije que...!*
- e) Los puntos suspensivos se escriben detrás de los signos de cierre de interrogación o de exclamación si el enunciado interrogativo o exclamativo está completo: *¿Me habrá traído los libros?...*
- f) Pueden darse casos en que se junten el punto de una abreviatura, los tres puntos suspensivos y el de los signos de cierre de interrogación o de exclamación: *-¿Viste a esa Sra....?-*
- g) Al final de las enumeraciones, los puntos suspensivos y el etc. son equivalentes, y, por tanto, no pueden aparecer nunca a la vez: *etc....*

Los dos puntos (:) detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue. Como signo de puntuación, los dos puntos se escriben

pegados a la palabra o el signo que los antecede, y separados por un espacio de la palabra o el signo que los sigue. Después de los dos puntos se escribe generalmente con minúscula, salvo en las situaciones siguientes: el encabezamiento de una carta, cuando se reproduce una cita textual, cuando aparece un nombre propio y en las clasificaciones ordenadas por apartados.

Se usan los dos puntos en los casos siguientes:

- Después de anunciar una enumeración de carácter explicativo. Ejemplo: *Castilla-La Mancha tiene cinco provincias: Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Toledo y Albacete.*
- Para cerrar una enumeración y dar paso al concepto que los engloba. Ejemplo: *sana, equilibrada y natural: así debe ser la dieta ideal.*
- Para introducir las citas textuales, que aparecen entre comillas. La primera letra después de los dos puntos se escribe con mayúscula. Ejemplo: *dijo Gracián: “Lo bueno, si breve, dos veces bueno”.*
- En Matemáticas se emplean como signo de división. Se escriben con un espacio de separación de las cifras colindantes. Ejemplo: $28 : 2 = 14$
- Para indicar la hora, separando las horas de los minutos. Con esta misma función también se emplea el punto. No debe dejarse espacio de operación entre los dos puntos y las cifras colindantes. Ejemplo: *volvieron a las 19:45 horas.*
- Tras las fórmulas de saludo en las cartas y documentos. En este caso la palabra que sigue a los dos puntos se escribe con mayúscula y, generalmente, en un renglón aparte. Ejemplo: *Muy señor mío: Tengo a bien dirigirme a usted...*
- Es incorrecto escribir dos puntos entre una preposición y el sustantivo o sustantivos que esta introduce. Ejemplos: *en la reunión había representantes de: España, Marruecos y Argelia.*
- De la misma manera no deben ponerse dos puntos ni delante ni detrás de la conjunción que. Ejemplos: *el alcalde dijo: que ganaría las elecciones.*

Se escriben dos puntos en los textos jurídicos y administrativos, como decretos, edictos, certificados o instancias, colocándose des-

pués del verbo que presenta el objetivo fundamental del documento y que va escrito con todas sus letras en mayúscula. La primera palabra que sigue a dicho verbo se escribe con inicial mayúscula y en párrafo aparte. Ejemplo:

CERTIFICA: Que don Luis Poley Cuenca ha seguido con aprovechamiento... (Solamente en este caso los dos puntos son compatibles con la conjunción subordinante que).

Los paréntesis () son signos que encierran elementos incidentales o aclaratorios intercalados en un enunciado, ya sean breves o largos. Se escriben sin espacio entre el principio o el final de las palabras que limitan la aclaración. Se utilizan en los siguientes casos:

- Se utilizan los paréntesis cuando se interrumpe el discurso con una aclaración extensa que tenga poca conexión con el texto. Ejemplo: *el tío de Ana Mari (en su juventud fue un diligente albañil) parecía un maniquí de escaparate.*
- También se emplean las comas y las rayas para enmarcar incisos, si bien el uso del paréntesis implica un mayor grado de aislamiento.
- Cuando aparecen datos aclaratorios, fechas, referencias a autores, a sus obras, etc. Ejemplos: *La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)... ; Nació en Viena (Austria); La Canción del Pirata (Espronceda).*
- En las obras dramáticas suele encerrarse entre paréntesis lo que los personajes piensan para sí y las acotaciones (las indicaciones del autor acerca de cómo ha de entonarse un texto o cómo debe comportarse el actor). Ejemplo: *Juan Antonio.-(Asomando por la puerta lateral) ¡Buenas noches!*
- Para introducir opciones en un texto. En estos casos se encierra entre paréntesis el elemento que constituye la alternativa, sea este una palabra completa, sea uno de sus segmentos. Ejemplo: *en el documento se indicará(n) el (los) día(s) en que haya tenido lugar la baja.* En este uso, los paréntesis que añaden segmentos van pegados a la palabra a la que se refieren.
- También puede utilizarse la barra.
- Tras las letras o cifras con que se enumeran los apartados de una

clasificación o enumeración. Se escribe frecuentemente, seguidas solo del paréntesis de cierre. Ejemplo: las sílabas pueden ser:

- Tónicas.
- Átonas.

Uso de los signos de interrogación y exclamación

- Los signos de interrogación (¿?) y exclamación (¡!) encierran enunciados que, respectivamente, interrogan o exclaman. Los signos de interrogación se utilizan cuando se hace una pregunta, y los de admiración o exclamación en oraciones con las que se quiere llamar la atención, mostrar sorpresa, dolor o entusiasmo, o dar una orden con energía. En su uso hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:
- Los signos de apertura (¿, ¡) son característicos del español y no deben suprimirse por imitación de otras lenguas en las que únicamente se coloca el signo de cierre: *Qué día es hoy? Qué día es hoy!* Lo correcto es *¿Qué día es hoy? ¡Qué día es hoy!*
- Detrás del signo de cierre nunca se escribe punto. Lógicamente, cuando la interrogación o exclamación terminan un enunciado y sus signos de cierre equivalen a un punto, la oración siguiente ha de comenzar con mayúscula: *No he aprobado. ¡Qué puedo hacer! Tendré que volver a intentarlo.*
- Los signos se escriben sin dejar ningún espacio de separación entre ellos y la palabra inicial o final de la frase; pero si lo que sigue al signo de cierre es otro signo de puntuación, no se deja espacio entre ambos: *¡Qué lata!, ¿son ya las cinco?; se me ha venido la hora encima.*
- El signo de apertura (¿, ¡) *de interrogación y de exclamación se debe colocar donde empiece la pregunta o la exclamación, aunque no coincida con el inicio de la oración; en ese caso, se escribe minúscula después del signo. Ejemplo: Si no ibas a venir, ¿por qué no me llamaste?*
- Los vocativos y las construcciones u oraciones dependientes, cuando ocupan el primer lugar del enunciado, se escriben fuera de la pregunta o de la exclamación; pero si van al final, se consideran incluidos en ellas. Ejemplo: *María, ¿sabes ya cuando te*

incorporas? / ¿Sabes ya cuando te incorporas, María?

- Si se enuncian seguidas varias preguntas o exclamaciones se podrán considerar oraciones independientes. Ejemplos: *¿Qué hora es? ¿Dónde estás? ¿Quién te acompaña?*
- Pero también es posible considerar el conjunto de preguntas o exclamaciones como un único enunciado. En este caso las diversas preguntas o exclamaciones se separarán por coma o por punto y coma, y solo se iniciará con mayúscula la primera de ellas: *¿En qué trabajas?, ¿dónde?, ¿cuántos años tienes?*
- Cuando la exclamación está compuesta por elementos breves que se duplican o triplican, los signos de exclamación encierran todos los elementos: *¡ja, ja, ja!*
- El signo de interrogación de cierre, solo y encerrado en un paréntesis, denota desconocimiento o duda acerca de un dato concreto. Ejemplos: *Cristóbal Colón fallecido en Sevilla (?) / Tendría gracia (?) que hubiera perdido las llaves.*
- El signo de exclamación de cierre escrito entre paréntesis denota sorpresa, no exenta, en uno y otro caso de ironía: *Ha terminado los estudios después de veinte años y está tan orgulloso (!).*
- Cuando el sentido de una oración es interrogativo y exclamativo a la vez, pueden combinarse ambos signos, abriendo con el de exclamación y cerrando con el de interrogación, o viceversa: *¿Cómo te has atrevido? / ¿Cómo te has atrevido!; o, preferiblemente, abriendo y cerrando con los dos signos a la vez: ¡¿Qué estás diciendo?! / ¡¿Qué estás diciendo?!*
- En obras literarias es posible escribir dos o tres signos de exclamación para indicar mayor énfasis en la entonación exclamativa: *¡¡Traidor!!!*
- Es frecuente el uso de los signos de interrogación en la indicación de fechas dudosas, especialmente en obras de carácter enciclopédico. Se recomienda colocar ambos signos, el de apertura y el de cierre: *Hernández, Gregorio (¿1576?-1636), aunque también es posible escribir únicamente el de cierre: Hernández, Gregorio (1576?-1636).*

Se utilizan de modo parecido a los paréntesis que incorporan información complementaria o aclaratoria. Tiene diferentes usos:

- Si dentro de un texto que va entre paréntesis es preciso introducir alguna nota aclaratoria, se emplearán los corchetes y no otro paréntesis. Es decir, los paréntesis van por fuera y los corchetes por dentro. Ejemplo: *Una de las últimas novelas de Saramago (si bien son muchos los que consideran que su mejor obra ha sido “El año de la muerte de Ricardo Reis”[1984]) fue el “Hombre duplicado”(2002).*

Este orden de inclusión se invierte en las fórmulas matemáticas o químicas donde los corchetes encierran operaciones que contienen otras ya encerradas entre paréntesis: $[(8 + 4) \times (6 + 9)] - (7 - 3)$

- En obras de carácter lingüístico, se usan los corchetes para encerrar las transcripciones fonéticas. Ejemplo: *cama [káma]*.
- Cuando en un texto transcrito se omite una parte del original, ya sea una sola palabra o un fragmento se utilizan los corchetes para encerrar tres puntos suspensivos [...].
- En poesía se coloca un sólo corchete de apertura delante de las últimas palabras de un verso para señalar que no caben en la línea anterior. Ejemplo:

*Gallo mil veces recordado.
Leyenda de un pueblo oprimido.
Testigo de afanes apasionados.
Notario de compromisos
Incumplidos[...]
(Juan Antonio Marín)*

En la transcripción de un texto, se emplean los corchetes para marcar cualquier modificación en el texto original, como aclaraciones, enmiendas o adiciones. Ejemplo: *bajó a la fo[s]a en cuanto pudo. [En el original, foca].*

Uso de las comillas

Es un signo auxiliar doble que se emplea al principio y al final de una palabra o cláusula. Hay diferentes tipos de comillas: angulares, latinas o españolas(<< >>), las inglesas (“ ”) y las simples (‘ ’). Por lo general, se recomienda como básicas el uso de las comillas angulares, sin embargo es muy frecuente el uso de las comillas inglesas en lugar

de las latinas o españolas. En los textos impresos, se recomienda utilizar en primera instancia las comillas angulares, a continuación las comillas inglesas y en último lugar las comillas simples. Debe seguirse pues la siguiente jerarquía: <<”””””>>. Ejemplo: <<Sara me dijo: “Vaya ‘bici’ que tiene Germán”>>. Se utilizan comillas en los casos siguientes:

- Para reproducir citas textuales de cualquier extensión. Ejemplo: *La ministra dijo: <<¡Capitán, mande firmes!>>*.
- Para indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar, irónica, figurada o inventada por el autor. Ejemplo: *Menudo <<hotelazo>> tuvimos en Roma.*
- Para indicar, en una narración, que se reproducen los pensamientos de los personajes, en contraste con el uso de la raya que intercala un comentario del transcriptor de la cita. Ejemplo: <<Es difícil encontrar -pensó el maestro- una explicación para el abultado número de errores ortográficos>>.
- Para citar artículos, noticias, reportajes, poemas, cuadros... Ejemplo: <<El coloso>> es un célebre cuadro que fue atribuido a Francisco de Goya hasta que en junio de 2008 el Museo del Prado emitió un informe en el que afirmaba, que el cuadro era obra de un discípulo del famoso pintor.
- Para escribir sobrenombres, alias, seudónimos o apodos. Ejemplo: *Un personaje detestable pero la historia de España fue el monarca Fernando VII, << el Deseado>>*.
- Las comillas pueden combinarse con otros signos de puntuación, teniendo en cuenta que el texto que va dentro de las comillas tiene una puntuación independiente y lleva sus propios signos ortográficos. Ejemplo: *El portero le dijo al árbitro: <<¿Usted ha visto la patada que me ha dado?>>*.
- Por el contrario, cuando los signos de puntuación enmarcan al texto donde están insertadas las comillas se colocan fuera de las comillas: *¿Llegaste a ver el cuadro: <<El coloso>> atribuido a Goya, hasta junio de 2008?*

En obras de carácter lingüístico, las comillas simples se emplean para enmarcar los significados: La voz latina magister ‘el que sabe’ se refiere al maestro.

Uso del guión

Es un signo ortográfico auxiliar formado por un trazo horizontal de menor longitud que la raya (-) y sus funciones también son distintas. El guión no se escribe entre espacios en blanco; pero cuando se utiliza para separar las sílabas de una palabra se suele escribir entre espacios. Tiene diferentes usos:

- Para separar las palabras al final del renglón se utiliza el guión (Ver división de palabras) (Ver: División de palabras)
- Para unir dos nombres de pila, cuando el segundo de ellos puede confundirse con un apellido: *Juan-Marcos*; o para formar apellidos compuestos por la suma de dos simples: *Valle-Inclán*.
- Para establecer distintas relaciones circunstanciales entre nombres propios: *el trasvase Ródano-Barcelona resolvería la sequía de Cataluña*; *el enfrentamiento Nadal-Federer en la final del torneo de tenis de Wimbledon marcó un hito histórico*.
- Para establecer relaciones entre conceptos que pueden ser fijos (kilómetros-hora, calidad-precio, coste-beneficio), o bien circunstanciales (Gobierno-sindicatos). En estos casos el guión tiene un valor de enlace similar al de una proposición o una conjunción (kilómetros por hora, conversaciones entre Gobierno y sindicatos).
- Cuando se trata de unir dos gentilicios, pueden separarse con guion o escribirse unidos sin guion. Si en el sustantivo al que se aplica el gentilicio compuesto se fusionan los caracteres propios de cada uno de los elementos que lo forman, no se escribe guion entre ellos: *[ciudad] hispanorromana*.
- Si lo que se desea es poner en relación dos adjetivos gentilicios que conservan su referencia independiente, se escribe guión entre ambos: *[relaciones] germano-soviéticas*, *[frontera] chileno-argentina*. Como se ve en los ejemplos, el primer elemento permanece invariable, mientras que el segundo concuerda en género y número con el sustantivo.
- Cuando se trata de aplicar conjuntamente a un sustantivo dos adjetivos calificativos, se escribe guion intermedio entre ambos adjetivos cuando cada uno de ellos conserva su forma plena: *[análisis] lingüístico-literario*, *[lección] teórico.práctica*, *[cuerpos]*

técnico-administrativos. Como se ve en los ejemplos, el primer adjetivo permanece invariable, mientras que el segundo concuerda en género y número con el sustantivo al que se refiere.

- Aunque normalmente los prefijos se unen directamente a la palabra base (antinatural, prerrevolucionario, etc.), cuando el prefijo precede a una sigla o a una palabra que comienza por mayúscula, se escribe guión intermedio: *anti-OTAN*, *anti-Mussolini*.
- El guion puede unir números, sean arábigos o romanos, para designar el espacio comprendido entre dos fechas, aludiendo al intervalo de tiempo transcurrido entre ellas: *las páginas 52-145*; *durante los siglos XI-XIV*. Igualmente se emplea en la expresión de las fechas de manera abreviada, para separar los números relativos al día, mes y año (20-7-2008).
- Cuando se antepone el guión a una parte de una palabra (sílabas, morfema, etc.), indica que esta va en posición final. Ejemplos: *-illo*, *-idad*, *-ar*. Cuando se pospone el guión a esa misma parte, indica que esta va en posición inicial. Ejemplos: *post-*, *re-*, *cant-*. Si el elemento en cuestión se coloca entre guiones, se entiende que está en interior de palabra. Ejemplos: *-ec-*, *-in-*, *-bl-*.

Llaves { }

Pueden ser dobles o escribirse de forma aislada. Se utilizan en cuadros sinópticos y esquemas para establecer clasificaciones, agrupar opciones diferentes, desarrollar lo expresado inmediatamente antes o después.

Normalmente se emplea el signo de apertura, aunque en esquemas complejos pueden combinarse ambos. Si se prefiere presentar las alternativas escritas en líneas seguidas, estas deben separarse por medio de barras. Ejemplo: *las palabras, según su número de sílabas pueden ser:*

{monosílabas/bisílabas/trisílabas/polisílabas}. s)

La *diéresis* o crema es un signo diacrítico representado por dos puntos (¨) que se coloca encima de las vocales en las siguientes ocasiones:

- Para indicar que ha de pronunciarse la vocal u en las combinaciones gue y gui. En este caso, el uso de la diéresis es preceptivo.

Ejemplos: *argüür. pingüinos, vergüenza.*

- Debe escribirse también sobre las letras mayúsculas. Ejemplos: *BILINGÜES, LINGÜÍSTICA.*
- En textos poéticos, la diéresis puede ponerse sobre la primera vocal de un posible diptongo para indicar que no debe leerse como tal, sino como hiato; por tanto, las vocales que lo componen deben pronunciarse en sílabas distintas, de esta forma la palabra a la que afecta y el verso en que se incluye cuentan con una sílaba más. Ejemplo: *El dulce murmurar deste rüido, / el mover de los árboles al viento, / el suave olor [...] (Garcilaso de la Vega: Égloga II).*

El apóstrofe (‘)

No tiene prácticamente vigencia en el español actual. Se utilizaba en poesía, para indicar la omisión o elisión de una vocal. Ejemplos: *d’aquel, por de aquel; l’aspereza, por la aspereza; qu’es, por que es.* En palabras y apellidos procedentes de otras lenguas como el catalán, el inglés, el francés o el italiano: *O’Donnell, D’Ors, etc.*

Hay que evitar los siguientes usos del apóstrofo, ajenos al español, y que se deben al influjo del inglés:

- Cuando aparece en sustitución de las dos primeras cifras de un año: Ejemplo: *‘08 por 2008.* Si se desea hacer la abreviación, lo que es frecuente en la expresión de acontecimientos relevantes celebrados en ciertos años, no debe utilizarse el apóstrofo. *Zaragoza ‘08 (Exposición Internacional <<Agua y Desarrollo Sostenible>>).* Basta con las dos últimas cifras del año, que pueden unirse o no con guion a la palabra precedente: *Zaragoza 08* o *Zaragoza-08.*
- Cuando se usa, seguido de una s, para indicar el plural de una sigla. Ejemplo: *ONG’s.* El plural de las siglas es invariable en español: *las ONG.*
- No debe utilizarse el apóstrofo para separar las horas de los minutos. Ejemplo: *las 14’45 horas.* En este caso se recomienda el empleo del punto, aunque también se admiten los dos puntos: *14.45 horas.*
- Tampoco debe usarse para separar, en los números, la parte entera de la parte decimal. Ejemplo: *3’1416.* En este caso ha de

emplearse la coma 3,1416 aunque también se admite el uso del punto.

- No debe confundirse con apóstrofe (‘Figura que consiste en dirigir la palabra con vehemencia en segunda persona a una o varias, presentes o ausentes, vivas o muertas, a seres abstractos o a cosas inanimadas, o en dirigírsela a sí mismo en iguales términos’).

La barra (/)

Es un signo ortográfico auxiliar. Se utiliza en los casos siguientes:

- Para señalar el límite de los versos en los textos poéticos reproducidos en línea seguida. En este caso se escribe entre espacios. Por ejemplos: *Gallo mil veces recordado. / Leyenda de un pueblo oprimido. / Testigo de afanes apasionados. / Notario de compromisos incumplidos.* (Juan Antonio Marín).
- Colocada entre dos palabras, o entre una palabra y un morfema, indica la existencia de dos o más opciones posibles. En este caso no se escribe entre espacios. Ejemplos: *bien/mal, el/los día/s detallado/s.*
- Tiene valor preposicional y, por lo tanto, sustituye a una preposición en expresiones como: *110 km/h, 500 euros/mes.* En este uso se escribe sin separación alguna de los signos que une.
- Forma parte de algunas abreviaturas. Ejemplos: *c/ (por calle), c/c (por cuenta corriente), etc.*

El asterisco (*)

Es un signo en forma de estrella, que se coloca en la parte superior del renglón y se utiliza con estas funciones:

- Como signo de llamada de nota al margen o a pie de página dentro de un texto. Pueden hacerse desde una (*) a cuatro (****) llamadas de asteriscos.
- Se antepone a una palabra o expresión para señalar su incorrección, bien en su uso o bien en su ortografía. Ejemplos: *pienso *de que volverá tarde (forma correcta: pienso que volverá tarde), *cocreta (forma correcta: croqueta).*

La raya (—)

Es un signo de puntuación representado por un trazo horizontal, de mayor longitud que el corresponde al guión (-) con el cual no debe confundirse. Se puede usar aisladamente, o bien, como en el caso de otros signos de puntuación, para servir de signo de apertura y cierre que aisle un elemento o enunciado.

- Se emplea la raya para introducir los comentarios de los personajes. No se escribe raya de cierre si tras el comentario del narrador no sigue hablando inmediatamente el personaje. Ejemplo: —*El Carnaval tiene que entrar en la Escuela, porque forma parte de la vida que se desarrolla alrededor de la Escuela, dijo don José Marín.*

Para introducir una nueva aclaración o inciso en un texto ya encerrado entre paréntesis. Ejemplo: *Si quieres conocer más a fondo las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa (el Reglamento de Régimen Interno -no siempre está al alcance de los padres- resuelve estas dudas) los centros educativos deben hacer un esfuerzo para organizar jornadas formativas.*

Para encerrar aclaraciones o incisos que interrumpen el discurso. En este caso se coloca siempre una raya de apertura antes de la aclaración y otra de cierre al final de los comentarios o precisiones del narrador a las intervenciones de los personajes. Ejemplo: *Para mi padre la sinceridad —cualidad básica para que las personas se ganen la credibilidad de los demás— es fundamental para apuntalar las relaciones humanas.*

La raya sirve asimismo para introducir cada uno de los elementos de una relación que se escriben en líneas independientes. En este caso, debe dejarse un espacio en blanco entre la raya y el texto que sigue. Ejemplo:

Verbos intransitivos:

— *transitivos*

— *irregulares*

— *regulares*

***Conceptos y Herramientas
para Tutorías con Jóvenes***
se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2013
en la Ciudad de Salta,
República Argentina

