



**INSTITUTO SUPERIOR
DEL PROFESORADO**
DR. JOAQUIN V. GONZALEZ

PROFESORADO DE NIVEL SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Kandinsky, W. (1925) Aquarelle- Gastebüch

CURSO PROPEDÉUTICO

AÑO 2017



Duración: desde el **20/03** hasta el **31/03**

Horario de cursado: de **14.00 hs.** hasta **17 hs.**

Cronograma:

Primera semana

Hora	Lunes 20/3	Martes 21/3	Miércoles 22/3	Jueves 23/3	Viernes 24/3
14 a 15.20	Elección de la carrera y el ser docente. RAI Candela Suarez Soledad Britos	Ser estudiante de Nivel Superior. Fabiana Oggero – Milagros Garetto	PARO	El cuerpo en la escuela. Gabriela Roldán M. Alejandra Mambretti	FERIADO
Recreo 20'					
15.40 a 17	Elección de la carrera y el ser docente. RAI Candela Suarez Soledad Britos	Ser estudiante de Nivel Superior. Fabiana Oggero – Milagros Garetto	PARO	El cuerpo en la escuela. Gabriela Roldán M. Alejandra Mambretti	

PROFESORADO DE EDUCACION SUPERIOR

EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.

I - OBJETIVOS DE LA CARRERA

Es objetivo de la carrera crear las condiciones y ofrecer posibilidades para lograr en el proceso de la formación de grado, una formación profesional fundada filosófica y científicamente, ubicada en su realidad y su tiempo, competente para sustentar un actualizado desempeño de roles con actitud positiva hacia la innovación y el cambio y con las herramientas requeridas para lograr una participación comprometida, reflexiva y crítica.

Es en este marco que se busca conceder un amplio espacio e importancia a la formación en la investigación social y la investigación educativa, estimular el sistemático y riguroso tratamiento transdisciplinario de los hechos y problemas de la educación, asegurando la apertura al pluralismo de las ideas y de las posiciones, en la vida y actividad académicas de la carrera.

Son objetivos de la carrera:

- Formar profesionales en el área de Ciencias de la Educación capaces de interpretar los fenómenos y problemáticas educativas específicas, de modo que puedan operar sobre las mismas.
- Capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los ámbitos del sistema educativo.
- Estimular la efectiva participación del futuro docente en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios.
- Asegurar el desempeño profesional del rol docente como una alternativa de intervención pedagógica para la formación de competencias de sujetos específicos, en contextos determinados, a través del dominio de los contenidos y la autonomía en la toma de decisiones.
- Propender al desarrollo de actitudes favorables al perfeccionamiento permanente y la investigación como exigencias para el desempeño del rol.

II - PERFIL PROFESIONAL O ACADÉMICO DEL GRADUADO

La formación del docente tiene como uno de sus ejes la capacitación permanente para realizar una intervención adecuada a la compleja realidad educativa. Por ello se debe procurar un perfil profesional que realice una exhaustiva lectura del contexto social, desde una perspectiva crítica como respuesta a los requerimientos educativos del medio en sus ámbitos formal y no formal. Por lo tanto, el futuro egresado deberá:

- Conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas de su competencia y/o habilitación, tomando decisiones de enseñanza (seleccionar u organizar contenidos, diseñar actividades, elaborar criterios y dispositivos de evaluación, etc.) adecuadas a cada contexto, teniendo en cuenta la diversidad cultural de los sujetos del aprendizaje.
- Poseer una sólida formación académica cuyos marcos teóricos le permitan la comprensión crítica del campo de las ciencias de la educación.

- Participar con idoneidad técnico profesional en la elaboración de proyectos de intervención educativa y de investigación de la realidad educativa para transformarla.
- Intercambiar información entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente y la consolidación de equipos de trabajo.
- Analizar, interpretar y participar en la elaboración, evaluar documentos y materiales curriculares, ejercitando una visión crítica y constructiva del currículum.
- Comprender la dimensión ética de la función docente como el deber ser en el acto educativo.
- Reflexionar permanentemente sobre su práctica.
- Participar activamente en procesos de innovación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional.
- Comprender la naturaleza de la institución escolar discriminando diferentes dimensiones de la gestión institucional y la dinámica de las relaciones que se establecen en la misma.

III- PLAN DE ESTUDIOS

ASIGNATURAS DE 1º AÑO	Horas Se- manales
Filosofía	4
Pedagogía	4
Problemática Antropológica y Social	4
Psicología Educativa	4
Historia General de la Educación y la Pedagogía	4
Psicología y Cultura del Alumno I	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia I	3
TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO	27

ASIGNATURAS DE 2º AÑO	Horas Se- manales
Epistemología	4
Sociología de la Educación	4
Psicología Social	4
Psicología y Cultura del Alumno II	4
Didáctica y Teoría del Currículum	4
Política, Economía y Educación	4

Educación No Formal; o	4
Tecnología Educativa	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia II	3
TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO	31

ASIGNATURAS DE 3º AÑO	Horas Se- manales
Filosofía de la Educación	4
Psicología Institucional	4
Metodología de la Investigación Social	4
Didáctica del Nivel Inicial (Cuatrimestral)	4
Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)	4
Gestión Institucional	4
Organización y Administración del Sistema Educativo	4
Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia III (Práctica de Ensayo)	3
TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO	31

ASIGNATURAS DE 4º AÑO	Horas Se- manales
Ética Profesional	4
Teorías Pedagógicas Contemporáneas	4
Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)	4
Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior (Cuatrimestral)	4
Política y Legislación del Sistema Educativo	4
Metodología de la Investigación Educativa	4
E.D.I.	4
4to. Año "Extendido"	
Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV (Residencia)	9
EDI II	6
TOTAL DE HORAS DE CUARTO AÑO	47

ACLARACION: A partir de la Resolución 2025 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, del 22 de Diciembre de 2010, se modificó el nombre del título, (no el Plan de Estudios). Es por ello que se amplió la carga horaria del cursado de algunas materias, como así también, se creó un nuevo espacio curricular: EDI II con una carga horaria de 6 horas semanales.

De este modo, se reorganizó el cursado “formal” de la carrera en 5 años, y se estableció una “prolongación” del 4to. Año, denominada 4to. Año Extendido, cuyas materias son:

Trayecto de Práctica: Taller de docencia IV (9 hs. semanales)

Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis (4 hs. semanales)

Espacio de Definición Institucional (E.D.I.) II: (6 hs. semanales)

IV - RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES PARA CURSAR

SEGUNDO AÑO

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Taller Docente II	Psicología y Cultura del Alumno I	Psicología Educativa Taller Docente I
Epistemología	Filosofía	
Sociología de la Educación	Problemática Antropológica y Social	
Didáctica y Teoría del Currículum	Pedagogía Historia General de la Educación y la Pedagogía	Psicología Educativa
Psicología Social	Psicología y Cultura del Alumno I Psicología Educativa Problemática Antropológica y Social	
Psicología y Cultura del Alumno II	Psicología y Cultura del Alumno I	
Política, Economía y Educación	Historia General de la Educación y la Pedagogía Problemática Antropológica y Social	
Educación No Formal, o Tecnología Educativa	Pedagogía	

TERCER AÑO

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Taller Docente III	Psicología y Cultura del Alumno II Taller Docente II	Taller Docente I Psicología Educativa Psicología y Cultura del Alumno I y II Didáctica y Teoría del Currículum
Psicología Institucional	Sociología de la Educación Psicología Social	
Metodología de la Investigación Social	Sociología de la Educación Taller I y II Epistemología	
Didáctica del Nivel Inicial Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B.		Didáctica y Teoría del Currículum

Gestión Institucional	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum	
Organización y Administración del Sistema Educativo	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum	
Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana		Historia General de la Educación y de la Pedagogía

CUARTO AÑO

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Ética Profesional	Taller II	Filosofía Pedagogía Taller I
Teorías Pedagógicas Contemporáneas	Didáctica y Teoría del Currículum	Pedagogía
Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B.		Didáctica y Teoría del Currículum
Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior		Didáctica y Teoría del Currículum
Política y Legislación del Sistema Educativo	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana Organización y Administración del Sistema Educativo Gestión Institucional	Política, Economía y Educación Historia General de la Educación y de la Pedagogía
Metodología de la Investigación Educativa	Psicología Institucional Metodología de la Investigación Social	
Trayecto de Práctica IV	Gestión Institucional Organización y Administración del Sistema Educativo	Todo 1° año Taller Docente I, II y III Didáctica de Nivel Inicial Didáctica de 1° y 2° Ciclo de la E.G.B.

Para la presentación del Seminario de Integración y Síntesis deberán tener aprobadas todas las materias de la carrera.

V- RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES PARA RENDIR

SEGUNDO AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA
Taller Docente II	Psicología y Cultura del Alumno I
Epistemología	Filosofía
Sociología de la Educación	Problemática Antropológica y Social
Didáctica y Teoría del Currículum	Pedagogía Historia General de la Educación y la Pedagogía
Psicología Social	Psicología y Cultura del Alumno I

	Psicología Educativa Problemática Antropológica y Social
Psicología y Cultura del Alumno II	Psicología y Cultura del Alumno I
Política, Economía y Educación	Historia General de la Educación y la Pedagogía Problemática Antropológica y Social
Educación No Formal, o Tecnología Educativa	Pedagogía

TERCER AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA
Taller Docente III	Psicología y Cultura del Alumno II Taller Docente II
Psicología Institucional	Sociología de la Educación Psicología Social
Metodología de la Investigación Social	Sociología de la Educación Taller I y II Epistemología
Didáctica del Nivel Inicial Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B.	
Gestión Institucional	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum
Organización y Administración del Sistema Educativo	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum
Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana	

CUARTO AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA
Ética Profesional	Taller II
Teorías Pedagógicas Contemporáneas	Didáctica y Teoría del Currículum
Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B.	
Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior	
Política y Legislación del Sistema Educativo	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana Organización y Administración del Sistema Educativo Gestión Institucional
Metodología de la Investigación Educativa	Psicología Institucional Metodología de la Investigación Social
Trayecto de Práctica IV	Gestión Institucional Organización y Administración del Sistema Educativo

VI - SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

En el Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN existen tres formatos de espacios curriculares, denominados materias, seminarios y talleres.

Para cursar las materias de la Carrera de Profesorado en los Institutos Superiores admitirán tres categorías de alumnos: a) libres, b) regulares con cursado presencial y c) regulares con cursado semi-presencial. Para cada una de estas categorías se determinan las siguientes condiciones de regularización, evaluación y promoción, teniendo en cuenta que la cantidad y características de parciales, trabajos prácticos y/o recuperatorios serán establecidos y especificados en los Proyectos de Cátedra por el Profesor, sujetas a la aprobación de los Consejos Académicos:

LIBRE: realiza los aprendizajes correspondientes al desarrollo de una materia sin asistencia a clase. Si bien conserva el derecho de asistir a clases en calidad de oyente, no realiza trabajos prácticos ni exámenes parciales. La aprobación de la materia correspondiente será por exámenes ante tribunal, con ajuste a la bibliografía indicada previamente en el proyecto curricular de la cátedra.

REGULAR CON CURSADO PRESENCIAL: regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 75% de la asistencia a clases y la aprobación del 70% de los Trabajos Prácticos y/ o Parciales previstos en el proyecto curricular de la cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal. El cursado regular presencial podrá culminar con promoción directa en aquellos espacios en que los Consejos Académicos así lo propongan. A tal fin, se elevarán las propuestas fundamentadas y con la aprobación del Consejo Académico, a consideración de la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular. Las promociones directas requerirán de un 100% de los Trabajos Prácticos y/o Parciales aprobados con 4 o más, y culminarán con un coloquio integrador ante el Profesor a cargo del espacio. Las promociones directas se definirán el último día lectivo.

REGULAR CON CURSADO SEMIPRESENCIAL: regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 40% de la asistencia y la aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos y/o Parciales previstos en el proyecto curricular de la cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal.

En la Carrera de Profesorado en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, cada alumno podrá cursar hasta el 30% de las materias con categoría de libre, y hasta el 30% de las materias con categoría de regular con cursado semi-presencial. Las restantes materias deberá cursarlas con categoría de regular con cursado presencial.

Los seminarios podrán ser cursados solamente con categoría de alumnos regulares, ya sea con cursado presencial o semi-presencial. Los seminarios se aprobarán mediante la presentación de una monografía y su defensa oral ante el Profesor a cargo de la cátedra. A los efectos del registro en las actas, la monografía se calificará como examen escrito y se asentará la nota correspondiente; mientras que la defensa oral se considerará examen oral.

Los Talleres sólo podrán ser cursados con categoría de regulares con cursado presencial. Los Talleres tendrán promoción directa, mediante el cumplimiento de los siguientes requisitos: a) aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos, que serán un mínimo de 2 (dos) por cada cuatrimestre, y se aprobarán con calificación de 3 (tres) puntos en la escala de 0 a 5 puntos. b) Aprobación de la totalidad de los exámenes parciales, que serán al menos 2 (dos), uno por cada cuatrimestre, y se aprobarán con nota no inferior a 3 (tres) puntos, en la escala de 0 a 5 puntos. Los alumnos que resultaren aplazados tendrán derecho a un examen recuperatorio por cada examen parcial. Los alumnos que no alcanzaren la promoción directa podrán presentarse

a exámenes finales, en condiciones idénticas a los alumnos regulares con cursado presencial, en los dos turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado. Transcurrido ese período, deberán recurrar el Taller.

En cada Instituto de Formación Docente, el Consejo Académico (u órgano de gobierno de similares funciones) establecerá, para cada cohorte, cuáles espacios curriculares podrán ser

cursados con cada una de las categorías establecidas en los ítems 3 y 4. En el Diseño Curricular Institucional se incluirán las decisiones tomadas en tal sentido con sus correspondientes fundamentos, y se asegurará la oferta de espacios para las tres categorías.

Los alumnos deberán inscribirse a cada espacio curricular optando por una de las categorías según lo previsto en el ítem 6, en el período correspondiente a la primera semana del mes de abril. Transcurrido ese lapso, los alumnos libres podrán solicitar cambio de categoría solamente durante el primer mes de desarrollo de las clases del ciclo lectivo respectivo. Los alumnos inscriptos como regulares con cursado presencial o regulares con cursado semi-presencial, que una vez comenzado el período de clases, no pudieren reunir las condiciones exigidas por la categoría de su elección por diversas razones, pasarán automáticamente a la categoría de cursado semi-presencial o libre, según sea el caso. El Profesor informará al finalizar el año lectivo en que condición termina el año cada alumno.

La modalidad de los exámenes finales será oral, excepto en los casos en que las características de los contenidos del espacio curricular correspondiente hagan aconsejable optar por alguna de las modalidades siguientes:

Oral y de desempeño: consistente en la demostración por el alumno de una acción o dispositivo de acciones, uso de instrumentos, aplicación de maniobras técnicas, etc. Se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la evaluación de procedimientos específicos. A los efectos del registro en actas de consignará como oral.

Escrito: se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la competencia para la comunicación escrita, o cuyos contenidos hagan necesaria la realización de cálculos escritos, expresiones gráficas de los datos, etc.

Se podrán combinar exámenes escritos y orales en los espacios a los cuales les sea propio la evaluación de competencias para la comunicación tanto escrita como oral.

El Consejo Académico establecerá, a propuesta de cada cátedra, la modalidad a aplicar en cada espacio curricular.

En el caso de aprobación del espacio curricular por exámenes finales, la nota de aprobación será la del examen final, o la del promedio de los exámenes finales cuando se hayan combinado las modalidades escrita y oral. La nota de los exámenes orales será un número entero. La nota de los exámenes escritos podrá contemplar sólo una fracción de 0,50. Los promedios de exámenes escritos y orales se consignarán exactamente con los decimales resultantes.

CATEGORIA DE ALUMNO POR ASIGNATURA 2013				
1º AÑO:				
ESPACIO CURRICULAR	Regular Presencial	Regular Semi Presencial	Libre	Promoción Directa
FILOSOFÍA	X	X	X	
PEDAGOGÍA	X	X		
PROBLEMÁTICA ANTROP. Y SOCIAL	X	X		
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	X	X		
HISTORIA GENERAL DE LA EDUC. Y	X			
PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL ALUMN	X	X	X	

TRAYECTO DE PRÁCTICA: TALLER DE	X			X
2º AÑO:				
ESPACIO CURRICULAR	Regular Presencial	Regular Semi Presencial	Libre	Promoción Directa
EPISTEMOLOGÍA	X	X		
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	X	X		
PSICOLOGÍA SOCIAL	X	X	X	
PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL ALUMN	X	X	X	
DIDÁCTICA Y TEORÍA DEL CURRÍCULU	X			
POLÍTICA, ECONOMÍA Y EDUCACIÓN	X	X	X	
EDUCACIÓN NO FORMAL	X	X	X	
TRAYECTO DE PRÁCTICA: TALLER DE	X			X
3º AÑO:				
ESPACIO CURRICULAR	Regular Presencial	Regular Semi Presencial	Libre	Promoción Directa
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	X	X		
PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL	X	X	X	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓ	X			
DIDÁCTICA DEL N. INICIAL	X			
DIDÁCTICA DE 1º Y 2º CICLO DE EGB	X			
GESTIÓN INSTITUCIONAL	X	X	X	
ORGANIZAC. Y ADMINISTRAC. DEL SI	X	X		
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINO A	X	X		X
TRAYECTO DE PRÁCTICA: TALLER DE	X			X
4º AÑO:				
ESPACIO CURRICULAR	Regular Presencial	Regular Semi Presencial	Libre	Promoción Directa
ETICA PROFESIONAL	X	X	X	
TEORÍAS PEDAGÓGICAS CONTEMPO	X	X		
DIDÁCTICA DE 3º CICLO DE LA EGB	X			
DIDÁCTICA DE LA EDUC POLIMODAL	X			
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN DEL SIST.E	X	X		X
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓ	X		X	
EDI I	X			
EDI II	X			
TRAYECTO DE PRÁCTICA: SEMINARIO	X			
TRAYECTO DE PRÁCTICA: TALLER DE	X			X

EL ESTUDIANTE DE NIVEL SUPERIOR

La finalidad del Nivel Superior es la de formar científica, técnica y humanísticamente a docentes y a técnicos, y contribuir así al desarrollo de la nación. Se busca formar egresados que sean capaces de apropiarse y recrear múltiples saberes en el desarrollo de prácticas, valores y actitudes que contribuyan al ejercicio de una ciudadanía democrática y solidaria. Por ello, ser estudiante de una carrera de nivel superior constituye una apuesta por un desarrollo personal y también por un desarrollo social, ya que al decidir formarse en este nivel no sólo se pone en juego la propia educación sino que se abre la posibilidad de educar a otros en el futuro y de ayudar a otros a comunicarse.

Los procesos de formación, tal como plantea Gilles Ferry (1997), son “un trabajo de sí mismo sobre sí mismo” (p. 98) pero mediado, posibilitado por muchos otros –que no son sólo los profesores, los compañeros y los autores de los textos–, en múltiples espacios –que incluyen las aulas pero también las trascienden– y en diversos tiempos –que van más allá del horario de cursado de una carrera y de la formación inicial–. Durante este proceso nos encontramos y/o reencontramos con producciones culturales que hacen posibles otras comprensiones del mundo y de cada uno de nosotros, y nuevos modos de intervención y de descubrimiento de las propias capacidades.

La elección de una carrera y de una institución para la formación supone un proceso complejo que no finaliza en el momento de la inscripción, sino que se reactualiza, se fortalece y resignifica todos los días de diversas maneras. Este proceso se da no sólo en el cursado de los diferentes espacios curriculares, sino además a través de la participación y del estudio riguroso y metódico, del involucramiento apasionado en las distintas instancias de prácticas profesionales a lo largo de la carrera, del acto de compartir con otros estudiantes de la misma carrera y de la institución más allá de las horas de clase, y de la participación activa en diferentes actividades de la vida institucional, ya sea en grupos de estudio, jornadas, actos, ciclos y charlas propuestas por las distintas Secciones, el Centro de Estudiantes, la Cooperadora y la Biblioteca, etc.

Referencia:

Férry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

1. Algunas estrategias generales para mejorar el aprendizaje en el nivel superior

Interesarse en la materia, independientemente de la modalidad del profesor

- Conocer la razón de la inserción del espacio curricular en el Plan de Estudios de la Carrera (pedir al profesor que lo aclare con términos sencillos).
- Solicitarle al Profesor la Planificación Anual o el programa de la asignatura y, en lo posible, que explique cada uno de sus componentes. Luego, permanentemente ir leyéndolo para saber qué temas se están desarrollando y cuáles no.
- Tratar de relacionar lo desarrollado en cada asignatura con la propia experiencia. Recordar el propio proceso de aprendizaje en niveles anteriores, experiencias que siempre serán significativas, ya sea por su valor positivo o negativo.
- Conocer las categorías de alumno y la forma de evaluación.

Adoptar una actitud activa en el proceso de aprender

- Escuchar activamente las exposiciones y tomar apuntes.
- Preguntar cada vez que no se comprende o comentar cuando la exposición del docente despierta una idea interesante.
- Releer los apuntes en el fin de semana, completarlos o aclararlos en base a lo que se recuerda y no se anotó y elaborar preguntas para la clase siguiente.
- Realizar la tarea anterior con un compañero e intercambiar opiniones.
- Relacionar los contenidos de una materia con los de otra y consultar a los docentes si la relación les parece adecuada.
- Leer la bibliografía indicada en forma paralela al desarrollo de la materia.
- Buscar otras fuentes de información tanto en la Biblioteca como en Internet.

Practicar la lectura interpretativa

La lectura es una especie de nueva escritura del texto, dado que cada lector construye sentido sobre la base de sus conocimientos anteriores, de sus concepciones y de la información que el mismo texto propone. Por eso, se aprende mejor cuando se escribe a partir de lo que se lee, construyendo un nuevo texto en lugar de memorizar el original tal cual se presenta en el papel. Esa escritura puede consistir en notas y ejemplos agregados al texto; en comentarios sobre ciertos contenidos; en un esquema del texto, en un escrito que resuma lo más significativo, pero que incorpore puntos de vista o la interpretación del lector. Re-escribir el texto significa incluir nuestras observaciones, preguntas, dudas, relaciones con otros textos o con otras experiencias, nuestra valoración crítica de lo que el texto afirma o narra, etc. (ver texto Las Prácticas de Lectura que se encuentra más abajo)

Desarrollar las propias competencias en lectura y escritura

- Leer a diario. Pueden ser textos breves (un poema, un cuento, un pequeño ensayo, una crónica), pero deben ser significativos para uno.
- Si uno no sabe con qué textos comenzar, pedir ayuda: a un profesor, a un amigo que sea buen lector, a un bibliotecario.
- Buscar ocasiones para escribir: llevar consigo una libretita o anotador para plasmar en el momento los pensamientos interesantes que se nos ocurren, las observaciones; llevar un cuaderno o diario personal; hacer notaciones marginales en los textos; etc.
- Visitar asiduamente la Biblioteca en busca de lecturas personales y de estudio.
- Recuperar por escrito acontecimientos vividos, recuerdos, registrar sucesos importantes.

Capacitarse en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

- Actualmente Facebook y wasap son formas dominantes y eficaces de comunicación y de recepción de información pero, deben usarse de manera responsable. Esta Institución utilizará principalmente las Aulas Virtuales como el medio de comunicación entre profesores y estudiantes.

- Si bien Internet es una de las formas más utilizadas actualmente para buscar información, esto debe realizarse en sitios confiables como Universidades, Centros de Investigación, etc.
- En aquellas unidades curriculares que trabajan con tecnologías computacionales (Aulas Virtuales), tratar de acceder rápidamente a su uso y de realizar oportunamente las tareas encomendadas (lecturas, foros, videos, etc.)

Desarrollar buenos hábitos

- No faltar a las clases y ser puntuales.
- Realizar oportunamente y con honestidad los trabajos prácticos y tareas solicitadas por el docente, ya que son un componente importante del proceso de aprender.
- Si se falta a una clase, pedir a los compañeros los apuntes de la clase perdida, las actividades de ese día y las tareas encomendadas para la próxima clase. Es responsabilidad del Estudiante ponerse al día con sus obligaciones.
- Reunir la bibliografía e ir fichándola –leyéndola, resumiendo, ampliando-- desde principio del año.
- Prepararse adecuadamente para parciales y exámenes finales.
- Organizarse, planificar los trayectos de estudio y las metas, pidiendo consejo a profesores y compañeros de cursos avanzados de ser necesario. Priorizar aquellas asignaturas que pueden ser una traba para cursar otras por el sistema de correlatividades.
- No dejar pasar turnos o llamados a exámenes sin rendir.

Desarrollar una buena inserción en el grupo y en la institución

- Ocuparse de conocer y ayudar a los compañeros. Compartir la información, los apuntes, la bibliografía.
- Confiar en los compañeros cuando se necesita ayuda; solicitarla oportunamente.
- No conformar grupos cerrados.
- Pensar en lo que beneficie al curso y a la institución, conjugándolo con el interés del pequeño grupo y el individual.
- Solicitar auxilio o consejo cuando se está desorientado o desalentado (a un compañero, a un docente y, sobre todo, al Servicio de Orientación Educativa–SOE).
- Elegir uno o más delegados de curso por su capacidad de diálogo, seriedad, compañerismo, solidaridad, honestidad, para tener representación en el Centro de Estudiantes.
- Conocer los propios derechos y obligaciones y las normas que los rigen (Decreto Plan de Estudios de la carrera; Reglamento Académico Marco–RAM y el Reglamento Académico Institucional–RAI).

2. Las Prácticas de Lectura.

La lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria. Uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores es precisamente adquirir el hábito de la lectura. De la lectura sostenida, profunda, crítica,

analítica, de textos extensos, complejos, ante los que en la mayoría de los casos es la primera vez que se enfrenta.

¿Cómo se lee en la Universidad? ¿Llevar a cabo esa tarea requiere de algún aprendizaje? Como veremos, las prácticas de lectura que realizan los estudiantes universitarios en relación con sus carreras –hacia las que estará orientada gran parte de la reflexión de esta propuesta didáctica– tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora, y por la finalidad de la lectura. De modo que es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar sólo en los modos en que ha leído en otros ámbitos –incluso dentro de las instituciones educativas previas– ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas.

Con respecto a los textos que se leen, estos suelen estar vinculados al quehacer científico, ser muy variados, heterogéneos, pero casi todos de un alto grado de complejidad, que puede deberse a diversas razones: a los conocimientos previos que demanda, a la presencia de citas –cuyo criterio de inclusión o cuya orientación argumentativa no siempre es evidente–, o, por ejemplo y entre muchas otras razones, a la construcción de complejas redes conceptuales cuya interpretación requiere, justamente, que se las lea en red, en sistema.

Los soportes materiales que predominan en las lecturas de los estudiantes aportan su caracterización a esta práctica. En la mayor parte de los casos el alumno lee fotocopias, muy pocas veces de libros completos y con gran frecuencia fotocopias de capítulos o simplemente de partes de un texto mayor. Ese rasgo de época incidió positivamente en el qué se lee, al facilitar el acceso a fuentes diversas, pero en cuanto al modo en que se lee acentuó otro rasgo de época –que no favorece las exigencias de lectura universitaria– como es la lectura fragmentaria y descontextualizada.

Pero si hay algo que tienen en común gran parte de las lecturas que realizan los estudiantes a lo largo de sus carreras es la finalidad: las lecturas que pauta la universidad obligan a dar cuenta de qué se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber. El alumno/lector de los textos que da a leer una cátedra puede aproximarse y entrar a ellos de distintos modos, puede disfrutarlos o padecerlos, puede interesarse especialmente por uno u otro aspecto. Pero lo que no puede es obviar la pauta de lectura que la institución establece –muchas veces implícitamente– y que en general está orientada a que el alumno conozca con precisión distintos sistemas conceptuales, y los relacione con las condiciones histórico–sociales en que fueron pensados; establezca relaciones entre sistemas de ideas o entre las conceptualizaciones que esos sistemas generan y casos históricos concretos, y sea capaz de valorarlas.

Esta finalidad de la lectura de los alumnos pautada por la institución hace que en la universidad se estrechen vínculos entre lectura y escritura: todos los escritos universitarios tienen una apoyatura en lecturas previas, la mayor parte de las lecturas que se encaran deben poder traducirse en respuestas de parciales, trabajos prácticos, monografías. Por otro lado, como veremos, la escritura desempeña un importante rol en el proceso de apropiación de nuevos conocimientos, como también en su memorización. Los escritos personales del

alumno –apuntes, fichas, resúmenes– ayudan a aclarar ideas y a percibir con más nitidez las relaciones entre las partes del texto leído.

Los escritos que los alumnos hacen para hacer circular en la institución –como veremos a lo largo de este libro– encierran una doble complejidad: por un lado, deben adecuarse a las exigencias propias de la escritura académica; y por otro lado, deben evidenciar que se han realizado correctamente las operaciones de lectura demandadas por la institución. Conocer un sistema de ideas, por ejemplo, requiere al alumno que en su lectura se detenga en las definiciones de conceptos, identifique ejemplos de estos, establezca relaciones entre los conceptos (aun cuando el texto no lo haga explícitamente) y perciba en ese modo de conceptualización la presencia de cuerpos o paradigmas teóricos mayores, propios de una época, de un momento histórico particular.

Convertirse en un buen lector académico requiere entonces un aprendizaje, para el que será útil que el alumno adquiera ciertas herramientas para intervenir, más conscientemente, en su propio proceso de lectura, fijándose –por ejemplo– objetivos precisos o eligiendo las estrategias lectoras adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas. A continuación, ofrecemos una breve síntesis de algunas de las reflexiones teóricas sobre la lectura que se han realizado desde distintas disciplinas. Éstas, además de constituir un conocimiento útil para el desarrollo de habilidades lectoras del alumno universitario, sintetizan las distintas miradas con que nos hemos aproximado al fenómeno de la lectura y que hemos buscado integrar en esta propuesta didáctica para el nivel superior de enseñanza.

3. Las Prácticas de Escritura.

a) Honestidad intelectual

La honestidad intelectual hace referencia a 2 aspectos:

- ✓ Copiar en exámenes parciales o finales y trabajos prácticos.
- ✓ Plagiar textos de autores y presentarlos como propios en lugar de realizar las citas correspondientes de acuerdo con las Normas APA.

b) El estudiante escritor

La producción de textos siempre se encuadra en usos sociales, en nuestro caso en los usos de una comunidad que favorece la formalidad, la claridad y el respeto por la palabra ajena. Es por eso que consideramos necesario que comiencen a diferenciar entre la palabra propia –la de ustedes, de la que son dueños y de la que se hacen responsables— y la de académicos cuyos textos los asisten al momento de escribir y cuyos datos deben proporcionar para diferenciar esas ideas y esas palabras de las de ustedes. (Ver Normas APA al final).

c) La importancia de lo escrito en el Nivel Superior

Los trabajos escritos constituyen una carta de presentación de sus autores. No sólo expresan su modo de pensar sobre determinado tema, sino también su grado de cultura, pues en la escritura se pone en juego el conocimiento del lenguaje, de sus estructuras, del léxico general y específico, de los modos aceptables de “ hablar” por escrito; también revelan el modo de vincularse con los demás en el marco de una sociedad civilizada. Al mismo tiempo, transparentan los hábitos de orden, higiene, armonía y seriedad del autor por medio de la conformación material

de la presentación. Y, cosa no menor, su respeto por la autoría de otros, a través de las formas de citar y de exponer sus textos y sus ideas.

Si bien el lenguaje oral puede constituir una herramienta necesaria en determinadas circunstancias y con función, en ciertos aspectos, parecida a la del escrito, está sometido a la fugacidad del tiempo y su efecto se desvanece con cierta rapidez. No obstante, las formas orales, en la esfera académica, están fuertemente influenciadas por las formas escritas, lo cual es deseable, porque la escritura posibilita la precisión en los conceptos, la reflexión antes de su socialización, la corrección, la reelaboración, dando como resultado textos bien controlados, claros, precisos. Una vez que se concreta, a diferencia de la oralidad, la escritura queda registrada y no puede ya modificarse; el receptor puede volver sobre ella cuantas veces quiera y, en cada nueva lectura, descubrir sus fortalezas y debilidades. El texto escrito tiene valor documental, es un testimonio indeleble de lo que somos capaces de producir en un momento determinado y un elemento de juicio sobre nuestro conocimiento y nuestro modo de exponerlo.

La cultura académica se basa fundamentalmente en el texto escrito, aunque también recurre al lenguaje oral en clases, encuentros, jornadas. El libro es la herramienta básica de trabajo y de acumulación de conocimiento y a él se suman las revistas académicas, las ponencias, los informes, las comunicaciones y los textos escritos que circulan en Internet y otros soportes digitales. Por ello, es imprescindible que estudiantes y docentes cultiven el texto escrito con dedicación y esmero, y que ejerciten y exijan el respeto a las convenciones propias de esa textualidad en el nivel superior de la educación y en la investigación.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que escribir en un registro académico es algo que se aprende en un proceso de avance progresivo, por lo cual no es esperable que los estudiantes puedan desempeñarse con plena solvencia en las etapas iniciales de sus estudios.

Al mismo tiempo, los docentes deben comprender que ese proceso requiere de la intervención de los formadores que, se supone, son expertos en ese ejercicio del lenguaje. A escribir se aprende y a escribir se enseña, y no exclusivamente en las clases de Lengua. Todo docente debe ejercer el lenguaje escrito con solvencia y asiduidad, y ayudar a sus alumnos a avanzar hacia modos más eficientes y más complejos de comunicación escrita en el ámbito de la especialidad a su cargo. Pero la mejor escuela para la escritura, es la lectura. De ella aprendemos el léxico, las estructuras más eficaces de comunicación, las formas en las que se desarrollan las ideas y los contenidos de las disciplinas, las convenciones y las estrategias comunicativas... Por ello es muy importante amigarnos con la Biblioteca y hacer uso constante de ella, convertirnos en lectores ávidos y atentos, y darnos tiempo para leer a costa de otras ocupaciones o intereses si es que estamos decididos a llevar adelante una carrera en el Nivel Superior.

d) Tipos de textos escritos en el ámbito académico

Escribir no consiste en utilizar el código lingüístico para redactar oraciones o párrafos, como una habilidad general, sin otras prescripciones que las morfosintácticas o las ortográficas y normativas en general. Los textos no tienen un formato único, una única modalidad de desarrollo. Para cada contexto y situación, el lenguaje escrito va adoptando formas diferentes que se denominan *tipos de textos* o *géneros*. Así por ejemplo, en el periodismo, existen la crónica, el editorial, la columna de opinión, la noticia, entre otras.

En el terreno académico, los tipos de textos más usuales son el resumen, la toma de apuntes, el registro de observación, el informe, la monografía, el artículo de divulgación, la ponencia, la tesis entre otros. Cada uno tiene sus propios rasgos característicos y diferentes grados de complejidad

que requieren ser aprendidos. Es responsabilidad del profesor diseñar el acceso y la producción de ese tipo de textos por parte de los estudiantes como un proceso graduado que atienda a las dificultades que presentan dichos formatos.

Referencias:

- Botta, M. (2002). ***Tesis, monografías e informes***. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Carlino, P. (2005). ***Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica***. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004) ***“La lectura y la escritura en la Universidad”***. Buenos Aires, EUDEBA.

Introducción

Para pensar y compartir...

La lectura, la escritura y la oralidad en el nivel superior de la enseñanza

Como estudiante del nivel superior vas a encontrar una variedad de textos que te demandarán prácticas comunicativas fundamentales: **lectura, escritura, oralidad**. En las jornadas de este curso nos interesa acompañarte en ese proceso de aprender **cómo se leen y cómo se escriben** diferentes textos.

Planteamos, la función de la **lectura**, la **escritura** y la **oralidad** como herramientas de conocimiento en el contexto académico de este Instituto de formación docente. ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en el nivel superior?.

Actividades

Reflexión previa:

- a-¿ qué se lee y cómo se lee en el nivel académico superior?
- b- ¿Qué diferencias encuentras al leer un artículo periodístico, un libro de texto académico, o un libro de entretenimiento?
- c- En qué aspectos o elementos de los textos de estudio te detenés habitualmente a leer? Discútilos con un compañero. Tomá nota de las ideas que vayan surgiendo en el intercambio (coincidencias/ divergencias).

1. Lee y relea el fragmento del texto: **Una introducción a la alfabetización académica**
2. Realiza un listado con las ideas que consideres más importantes en relación la enseñanza, la lectura, la escritura, comprensión y el estudio en el nivel superior.
3. Anota inquietudes, interrogantes, reflexiones que te produjo el texto.

Práctica de la oralidad:

4. Debate en el grupo clase las respuestas grupales a los interrogantes que movilizaron la reflexión y apunta las conclusiones que surjan durante el intercambio.

Una introducción a la alfabetización académica.¹

La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en la clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes –fuera de la clase- lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos... Al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y des balanceados, problemas relativos a quién aprende o no aprende y a qué se aprende o no se aprende.

Primer problema de la enseñanza habitual: esta habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende en la materia es el docente! Ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte

¹ Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Ed.F:C:E:

(investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios- por ej. conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motiva para emprender una serie de acciones similares-vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida- es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. Biggs (1998) sugiere que gran parte de los alumnos suelen ubicarse en este segundo caso y analiza con ironía que, entonces, nuestras clases meramente expositivas son útiles sólo para quienes menos nos necesitan porque podrían aprender autónomamente. Este psicólogo educacional australiano nos recuerda que “lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace”. En este sentido, resulta problemático que los docentes, con frecuencia, planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) ellos mismos en su *exposición*, cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificaran tareas para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias... En el origen de este libro está la intención de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas para que los alumnos recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial. Las actividades de escritura, lectura y evaluación apuntan a este objetivo. En ciertos ámbitos, algunas de estas tareas suelen denominarse “estrategias de aprendizaje”.

Segundo problema de la enseñanza habitual: el otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema” omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos. Existe otro “modelo” con el que encarar la enseñanza. En éste, los profesores no sólo *dicen* lo que saben sino que *proponen actividades* para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste. Este modelo “ayuda a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente”.

¿Qué es y qué no es la alfabetización académica?

El concepto de *alfabetización académica* señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

La fuerza del concepto radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior. Por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y

contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

Existen distintas culturas en torno a lo escrito, y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Es posible comprobar diferencias significativas en las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario. Estas diferencias configuran culturas particulares que se traslucen en ciertas maneras de leer y escribir. El problema de la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.

La propuesta es integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar, porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.

La escritura en el nivel superior:

¿Por qué es preciso escribir en los estudios superiores? ¿Alcanza con un taller para ingresantes? ¿Quién tiene que hacerse cargo de la escritura en la Universidad? ¿En qué situaciones?

Escribir es uno de los “métodos” más poderosos para aprender. Cualquier asignatura está conformada por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir; y estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia.

Preocuparse y ocuparse de la escritura y de la lectura “Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leer. No leen”. Y la responsabilidad parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también se dice, la secundaria debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

La idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. La naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los

estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las nociones que se estudian en las asignaturas. Según Bailey y Vardi (1999) Son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” señalan que no, y han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios (Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003). Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas.

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo demanda a quien escribe una elaboración personal. Al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por eso, que los profesores nos ocupemos de la escritura de los estudiantes contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas. Entonces, dado que no hay ideas sin reelaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Es ayudar a los alumnos a aprender.

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que **“una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”** (Bogel y Hjortshoj, 1984). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender.

Nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores han de auspiciar estas situaciones.

Si el constructivismo piagetiano subraya la necesaria acción transformadora del sujeto para aprender, el socioconstructivismo de origen vigotskyano enfatiza la interacción con los miembros más experimentados de una cultura para alcanzar su práctica y saber utilizar los instrumentos involucrados en ellas. Los conceptos de Vigotsky (1979) que pueden servir para pensar esta internalización son los de “reconstrucción interna de una operación externa”. Y también la denominada “ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores”, referida a las actividades de conocimiento que utilizan herramientas culturales semióticas: las operaciones cognitivas que caracterizan el funcionamiento psicológico superior tienen, para este autor, un

origen exterior, social, y sólo paulatinamente pasan a formar parte del pensamiento individual. En palabras de Vigotsky: *“en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior propio del niño (intrapsicológica) (...) Todas las funciones (psicológicas) superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (1979:94).*

Siguiendo este concepto, Wertsch (1978) introduce la idea de que, para que un sujeto aprenda a autorregular una actividad compleja, ha de participar con alguien que ya la domina en una serie de actividades similares heterorreguladas por éste, quien le permite ir aprendiendo cómo funcionar en ellas y le va transfiriendo responsabilidades en forma progresiva.

La conjunción de las ideas de Vigotsky y de Piaget es un marco apropiado para entender que, en el aprendizaje de cualquier asignatura, se requiere un diálogo entre los alumnos y los representantes de las nuevas comunidades de práctica a las que aspiran ingresar los universitarios. La coordinación de la teoría de la asimilación piagetiana y de la ley de la doble formación vigotskyana (desarrollada por Wertsch) impide sostener ningún modelo pedagógico de actividad unidireccional (con énfasis en el alumno o en el docente).

LA IMPORTANCIA DE
LEER Y EL PROCESO
DE LIBERACIÓN

por
PAULO FREIRE



CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR¹

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta en quienes la reciben el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdido en los cajones de los escritorios.

Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo. Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojease.

¹ Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola.

Esto es, precisamente, lo que la "educación bancaria"² no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda.

Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto.

² Sobre la "educación bancaria", véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.

Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domesticadamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja "invadir" por lo que afirma el autor; si se transforma en una "vasija" que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelva a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos cen-

trales del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que puedan aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico

sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b] Que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo.

Ésta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera, quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos "asaltan" con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama "fichas de ideas".³

³ C. Wright Mills, *The sociological imagination*.

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c] Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d] Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e] Que el acto de estudiar exige humildad.

Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pa-

sar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre.

Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER

Rara ha sido la vez, a lo largo de tantos años de práctica pedagógica, y por lo tanto política, en que me he permitido la tarea de abrir, de inaugurar o de clausurar encuentros o congresos.

Acepté hacerlo ahora, pero de la manera menos formal posible. Acepté venir aquí para hablar un poco de la importancia del acto de leer.

Me parece indispensable, al tratar de hablar de esa importancia, decir algo del momento mismo en que me preparaba para estar aquí hoy; decir algo del proceso en que me inserté mientras iba escribiendo este texto que ahora leo, proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia

¹ Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, São Paulo, en noviembre de 1981.

del acto de leer, me sentí llevado —y hasta con gusto— a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí.

Al ir escribiendo este texto, iba yo “tomando distancia” de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabra-mundo”.

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía —y hasta donde no me está traicionando la memoria— me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza —el lugar de las flores de mi madre—, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi

primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto —en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir— encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.

Los “textos”, las “palabras” las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del *sanhaçu*, el del *olka-pro-caminho-quem-vem*, el del *bem-te-vi*, el del *sabiá*; en la danza de las copas de los árboles sopladadas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los “textos”, las “palabras” las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores —de las rosas, de los jazmines—, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mango-espada verde, el verde del mango-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mango ya más que maduro.

La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época, posiblemente, que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar.

De aquel contexto formaban parte además los animales: los gatos de la familia, su manera mansa de enroscarse en nuestras piernas, su maullido de súplica o de rabia; Joli, el viejo perro negro de mi padre, su mal humor cada vez que uno de los gatos incautamente se aproximaba demasiado al lugar donde estaba comiendo y que era suyo; “estado de espíritu”, el de Joli en tales momentos, completamente diferente del de cuando casi deportivamente perseguía, acorralaba y mataba a uno de los zorros responsables de la desaparición de gordas gallinas de mi abuela.

De aquel contexto —el de mi mundo inmediato— formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar.

En el esfuerzo por retomar la infancia distante, a que ya he hecho referencia, buscando la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en que me movía, permítanme repetirlo, re-creo, re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra. Y algo que me parece importante, en el contexto general de que vengo hablando, emerge

ahora insinuando su presencia en el cuerpo general de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo de las almas en pena cuya presencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los mayores, en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban la oscuridad o la semioscuridad para aparecer, con las formas más diversas: gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlonas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas. Con todo, posiblemente hasta mis siete años el barrio de Recife en que nací era iluminado por faroles que se perfilaban con cierta dignidad por las calles. Faroles elegantes que, al caer la noche, se "daban" a la vara mágica de quienes los encendían. Yo acostumbraba acompañar, desde el portón de mi casa, de lejos, la figura flaca del "farolero" de mi calle, que venía viniendo, andar cadencioso, vara iluminadora al hombro, de farol en farol, dando luz a la calle. Una luz precaria, más precaria que la que teníamos dentro de la casa. Una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de ellas.

No había mejor clima para travesuras de las almas que aquél. Me acuerdo de las noches en que, envuelto en mi propio miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche se fuera, que la madrugada semiclareada fuera llegando, trayendo con ella el canto de los pajarillos "amanecedores".

Mis temores nocturnos terminaron por aguzarme, en las mañanas abiertas, la percepción de un

sinnúmero de ruidos que se perdían en la claridad y en la algaraza de los días y resultaban misteriosamente subrayados en el silencio profundo de las noches.

Pero en la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo "entendía" en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo.

Pero, es importante decirlo, la "lectura" de mi mundo, que siempre fue fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía de encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la "lectura" del mundo particular. No era algo que se estuviera dando superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis.

Es por eso por lo que, al llegar a la escuelita particular de Eunice Vasconcelos, cuya desaparición reciente me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido, ya estaba alfabetiza-

do. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la "lectura" del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la "palabra-mundo".

Hace poco tiempo, con profunda emoción, visité la casa donde nací. Pisé el mismo suelo en que me erguí, anduve, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo mundo, el primer mundo que se dio a mi comprensión por la "lectura" que de él fui haciendo. Allí reencontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abracé los gruesos troncos —aquellos jóvenes troncos de mi infancia. Entonces, una nostalgia que suelo llamar mansa o bien educada, saliendo del suelo, de los árboles, de la casa, me envolvió cuidadosamente. Dejé la casa contento, con la alegría de quien reencuentra personas queridas.

Continuando en ese esfuerzo de "releer" momentos fundamentales de experiencias de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mi entonces profesor de lengua portuguesa.

No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple dar-

nos cuenta de la existencia de una página escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente "deletreada" en lugar de realmente *leída*. No eran aquellos momentos "lecciones de lectura" en el sentido tradicional de esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa. Algún tiempo después, como profesor también de portugués, en mis veinte años, viví intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, en el fondo imposibles de dicotomizar, con alumnos de los primeros años del entonces llamado curso secundario. La conjugación, la sintaxis de concordancia, el problema de la contracción, la enclisis pronominal, yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Todo eso, por el contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla, de fijarla. La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta

de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto.

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes "lean", en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha a las vueltas con extensas bibliografías que eran mucho más para ser "devoradas" que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas "lecciones de lectura" en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuentas a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegué incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: "De la página 15 a la 37".

La insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar. La misma, aunque encarnada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de calidad de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes de que disponemos, las *Tesis sobre*

Feuerbach de Marx, ocupan apenas dos páginas y media...

Parece importante, sin embargo, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy afirmando, subrayar que mi crítica al hacer mágica la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual es imposible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes.

Todavía dentro del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo, tan vivamente como si fuese de ahora y no de un ayer ya remoto, las veces en que me demoraba en el análisis de un texto de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de mi casa y que iba leyendo con los estudiantes, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamente ligados con el buen gusto de su lenguaje. A aquellos análisis añadía comentarios sobre las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil.

Vengo tratando de dejar claro, en este trabajo en torno a la importancia del acto de leer —y no es demasiado repetirlo ahora—, que mi esfuerzo fundamental viene siendo el de explicitar cómo, en mí, se ha venido destacando esa importancia. Es como si estuviera haciendo la "arqueología"

logía” de mi comprensión del complejo acto de leer, a lo largo de mi experiencia existencial. De ahí que haya hablado de momentos de mi infancia, de mi adolescencia, de los comienzos de mi juventud, y termine ahora reviendo, en rasgos generales, algunos de los aspectos centrales de la proposición que hice hace algunos años en el campo de la alfabetización de adultos.

Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje. En realidad, tanto el alfabetizador como el alfabetizando, al tomar, por ejemplo, un objeto, como lo hago ahora con el que tengo entre los dedos, sienten el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar

verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma, de decir pluma. Yo, sin embargo, soy capaz de no sólo sentir la pluma, percibir la pluma y decir pluma, sino además de escribir pluma y, en consecuencia, de leer pluma. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora.

Me parece innecesario extenderme más, aquí y ahora, sobre lo que he desarrollado, en diferentes momentos, a propósito de la complejidad de este proceso. A un punto, sin embargo, aludido varias veces en este texto, me gustaría volver, por la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización a que me he consagrado. Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escri-

birlo" o de "reescribirlo", es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares. Después volvían a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad.

La palabra ladrillo, por ejemplo, se insertaría en una representación pictórica, la de un grupo de albañiles, por ejemplo, construyendo una casa. Pero, antes de la devolución, en forma escrita, de la palabra oral de los grupos populares, a ellos, para el proceso de su aprehensión y no de su memorización mecánica, solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya descodificación o "lectura" resultaba la percepción crítica de lo que es la cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo. En él fondo, ese conjunto de representaciones de situa-

ciones concretas posibilitaba a los grupos populares una "lectura" de la "lectura" anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra.

Esta "lectura" más crítica de la "lectura" anterior menos crítica del mundo permitía a los grupos populares, a veces en posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia.

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.

Concluyendo estas reflexiones en torno a la importancia del acto de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y "reescritura" de lo leído, quisiera decir que, después de vacilar un poco, resolví adoptar el procedimiento que he utilizado en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que puedo hacer.

Finalmente, quiero felicitar a quienes idearon y organizaron este congreso. Nunca, posiblemente, hemos necesitado tanto de encuentros como éste, como ahora.

12 de noviembre de 1981

“No te rindas”

No te rindas, aún estás a tiempo
De alcanzar y comenzar de nuevo,
Aceptar tus sombras,
Enterrar tus miedos,
Liberar el lastre,
Retomar el vuelo.

No te rindas que la vida es eso,
Continuar el viaje,
Perseguir tus sueños,
Destabar el tiempo,
Correr los escombros,
Y destapar el cielo.

No te rindas, por favor no cedas,
Aunque el frío queme,
Aunque el miedo muerda,
Aunque el sol se esconda,
Y se calle el viento,
Aún hay fuego en tu alma
Aún hay vida en tus sueños.

Porque la vida es tuya y tuyo también el deseo
Porque lo has querido y porque te quiero.

Mario Benedetti.

Yo no leo para ser más inteligente,
leo para ignorar un poco menos.
Yo no leo para ser una persona más compleja,
leo para ser alguien más simple.
Yo no leo para enriquecer mi vocabulario,
leo para no endeudarme con mi lengua.
Yo no leo cientos de libros,
leo muchas veces el mismo.
Yo no leo para sentirme realizada,
leo lo que me realiza para sentirme.
Yo no leo para decir que leo,
leo para escuchar otras voces en mi silencio.
Yo no leo para olvidarme de la realidad,
leo para transformar la mía.
Yo no leo para trasportarme a otras historias,
leo para que otras historias sean parte de la mía.
Yo no leo para juzgar lo que otros leen,
leo para cuestionarme lo que yo leo.
Yo no leo para creermé más que otros,
leo para ser mejor que yo misma.
Yo no leo porque vaya a ser mejor persona,
yo simplemente leo porque leo.

JUANA INÉS DE LA CRUZ

Cuatro conferencias dadas a los estudiantes de Propedéutica en la Sorbona (octubre-noviembre de 1964)

1. ¿POR QUÉ DESEAR?

Es una costumbre de los filósofos iniciar su enseñanza mediante la pregunta ¿qué es la filosofía? Año tras año, en todos los lugares donde se enseña, los responsables de la filosofía se preguntan: ¿dónde se halla?, ¿qué es? Freud coloca entre los actos fallidos el hecho de «no lograr encontrar un objeto que se había colocado en algún lugar». La lección inaugural de los filósofos, que se repite una y otra vez, tiene cierta semejanza con un acto fallido. La filosofía se falla a sí misma, no funciona, vamos en su búsqueda a partir de cero, la olvidamos sin cesar, olvidamos dónde está. Aparece y desaparece: se oculta. Un acto fallido es también la ocultación de un objeto o de una situación para la conciencia, una interrupción en la trama de la vida cotidiana, una discontinuidad. Al preguntarnos no «¿qué es la filosofía?», sino «¿por qué filosofar?», colocamos el acento sobre la discontinuidad de la filosofía consigo misma, sobre la posibilidad para la filosofía de estar ausente. Para la mayoría de la gente, para la mayoría de ustedes, la filosofía está ausente de sus preocupaciones, de sus estudios, de su vida. Incluso para el mismo filósofo, si tiene necesidad de ser continuamente recordada, restablecida, es porque se hunde, porque se le escapa entre los dedos, porque se sumerge. ¿Por qué pues filosofar en vez de no filosofar? El adverbio interrogativo por qué designa, al menos mediante la palabra por de la que está formado, numerosos matices de complemento o de atributo: pero esos matices se precipitan todos en el mismo agujero, el abierto por el valor interrogativo del adverbio. Este dota a la cosa cuestionada de una posición admirable, a saber, que podría no ser lo que es o, sencillamente, no ser. «Por qué» lleva en sí mismo la destrucción de lo que cuestiona. En esta pregunta se admiten a la vez la presencia real de la cosa interrogada (tomamos la filosofía como un hecho, una realidad) y su ausencia posible, se dan a la vez la vida y la muerte de la filosofía, se la tiene y no se la tiene. Pero el secreto de la existencia de la filosofía pudiera estribar precisamente en esta situación contradictoria, contrastada. Para entender mejor esta relación eventual entre el acto de filosofar y la estructura presencia-ausencia, conviene examinar, aunque sea rápidamente, qué es el deseo; porque en filosofía hay *philein*, amar, estar enamorado, desear. Respecto del deseo quisiera indicarles solamente dos temas:

1. Hemos adquirido la costumbre —y la filosofía misma, en la medida en que acepta una cierta manera de plantear los problemas, ha adquirido la costumbre— de examinar un problema como el del deseo bajo el ángulo del sujeto y del objeto, de la dualidad entre quien desea y lo deseado; hasta el punto de que la cuestión del deseo se convierte fácilmente en la de saber si es lo deseable lo que suscita el deseo o, por el contrario, el deseo el que crea lo deseable, si uno se enamora de una mujer porque ella es amable, o si es amable porque uno se ha enamorado de ella. Debemos entender que esta manera de plantear la cuestión pertenece a la categoría de la causalidad (lo deseable sería causa del deseo, o viceversa), que pertenece a una visión dualista de las cosas (por una parte está el sujeto y por otra el objeto, cada uno de ellos dotado de sus propiedades respectivas) y, por lo tanto, no permite afrontar seriamente el problema. El deseo no pone en relación una causa y un efecto, sean cuales fueren, sino que es el movimiento de algo que va hacia lo otro como hacia lo que le falta a sí mismo. Eso quiere decir que lo otro (el objeto, si se prefiere, pero precisamente, ¿es el objeto deseado en apariencia el que de verdad lo es?) está presente en quien desea, y lo está en forma de ausencia. Quien desea ya tiene lo que le falta, de otro modo no lo desearía, y no lo tiene, no lo conoce, puesto que de otro modo tampoco lo desearía. Si se vuelve a los conceptos de sujeto y de objeto, el movimiento del deseo hace aparecer el supuesto objeto como algo que ya está ahí, en el deseo, sin estar, no obstante, «en carne y hueso», y el supuesto sujeto como algo indefinido, inacabado, que tiene necesidad del otro para determinarse, complementarse, que está determinado por el otro, por la ausencia. Así, pues, por ambas partes existe la misma estructura contradictoria, pero simétrica: en el «sujeto», la ausencia del deseo (su carencia) en el centro de su propia presencia, del no-ser en el ser que desea; y en el «objeto» una presencia, la presencia del que desea (el recuerdo, la esperanza) sobre un fondo de ausencia, porque el objeto está allí como deseado, por lo tanto

como poseído.

2. De ahí se desprende nuestro segundo tema. Lo esencial del deseo estriba en esta estructura que combina la presencia y la ausencia. La combinación no es accidental: existe el deseo en la medida que lo presente está ausente a sí mismo, o lo ausente presente. De hecho el deseo está provocado, establecido por la ausencia de la presencia, o a la inversa; algo que está ahí no está y quiere estar, quiere coincidir consigo mismo, realizarse, y el deseo no es más que esta fuerza que mantiene juntas, sin confundirlas, la presencia y la ausencia. Sócrates cuenta en el Banquete que Diotima, una sacerdotisa de Mantinea, le describió así el nacimiento del amor, Eros: «Cuando nació Afrodita, los dioses celebraron un banquete y, entre otros, estaba también Poros, el hijo de Metis. Después que terminaron de comer, vino a mendigar Penía, como era de esperar en una ocasión festiva, y estaba cerca de la puerta. Mientras, Poros, embriagado de néctar —pues aún no existía el vino—, entró en el jardín de Zeus y, entorpecido por la embriaguez, se durmió. Entonces Penía, impulsada por su carencia de recursos, planea hacerse hacer un hijo por Poros. Se acuesta a su lado y fue así como concibió a Eros. Por esta razón, precisamente, es Eros también acompañante y escudero de Afrodita, al ser engendrado en la fiesta del nacimiento de la diosa y al ser, a la vez, por naturaleza, un amante de lo bello, dado que también Afrodita es bella².» La condición, el destino de Eros procede, evidentemente, a decir de Diotima, de su herencia: «Siendo, pues, hijo de Poros y Penía, Eros se ha quedado con las siguientes características. En primer lugar, es siempre pobre, y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre al raso y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y un sofista. No es por naturaleza ni inmortal ni mortal, sino que en el mismo día unas veces florece y vive, cuando está en la abundancia, y otras muere, pero recobra la vida de nuevo gracias a la naturaleza de su padre. Mas lo que consigue siempre se le escapa, de suerte que Eros nunca ni está falto de recursos ni es rico.» El relato de Diotima, el mito del nacimiento de Eros, está dotado sin duda de una gran fecundidad. Fijémonos al menos en esto: — Primero, el tema según el cual Eros es engendrado el mismo día en que Afrodita, la Belleza, su objeto en definitiva, viene al mundo; hay una especie de co-nacimiento del deseo y de lo deseable. — Después, esta idea de que la naturaleza de Eros es doble; no es dios, no es hombre, participa de la divinidad por parte de su padre, que se sentaba a la mesa de los dioses y estaba henchido (henchido de bebida) por la borrachera divina del néctar, es mortal por parte de su madre, que mendiga, que no se basta a sí misma. Así pues es vida y muerte, y Platón insiste en la alternancia de la vida y de la muerte en la vida de Eros. Es como el ave fénix, «si muere una tarde, a la mañana siguiente resurge de sus cenizas» (Apollinaire: Canción del mal amado, Alcools 118). Se puede ir incluso un poco más lejos: el deseo, por ser indigente, tiene que ser ingenioso, mientras que sus hallazgos terminan siempre por fracasar. Eso quiere decir que Eros continúa bajo la ley de la Muerte, de la Pobreza, tiene permanentemente necesidad de escapar de ella, de rehacer su vida, precisamente porque lleva la muerte en sí mismo.

Finalmente el deseo es hombre y mujer a la vez que vida y muerte. Eso quiere decir que en el texto de Platón la pareja de opuestos vidamuerte se identifica, al menos en cierto modo, con la pareja de opuestos macho-hembra. El padre de Eros simboliza lo que en el deseo acerca el amor a su objeto, su encuentro, mientras que su madre, la pobreza, encarna lo que los mantiene separados. En este texto la atracción es viril y el rechazo femenino. No podemos ahora profundizar en este punto, pero debemos recordar al menos que Eros, por más que sea del sexo masculino, en realidad es hombre y mujer. Serge Leclaire, discípulo del doctor Jacques Lacan, en un trabajo para la Société Française de Psychanalyse (mayo de 1956, *La Psychanalyse*, 2, 139 y sigs.), caracterizaba el síntoma de la histeria por el interrogante no formulado: ¿Soy hombre o mujer?, mientras que, según él, el síntoma de la obsesión consistiría en la pregunta: ¿Estoy vivo o muerto? De este modo, encontramos en la interpretación moderna de las neurosis la idéntica doble ambigüedad que Diotima encuentra en Eros: la de la vida y la del sexo. La enfermedad actúa sobre esta incertidumbre como un revelador: el enfermo no consigue clasificarse aquí o allá, situarse en la vida o en la muerte, en la virilidad o en la feminidad. La revelación que nos depara la enfermedad no sólo nos proporciona la prueba de la actualidad de Platón, no sólo manifiesta hasta qué punto la búsqueda freudiana es un eco de los problemas centrales de la filosofía, sino que también nos ayuda a comprender que el sí y el no, que el binomio contrastado, como dice Leclaire, binomio cuyos polos se distancian en la neurosis, gobierna nuestra vida (y no sólo nuestra vida amorosa), que incluso cuando estamos en el anverso de las cosas, de nosotros mismos, de los otros, del tiempo o de la palabra,

⑩ ²Platón, Diálogos, III. Madrid, Editorial Gredos, 1986, págs. 248-249.

su reverso no deja de estar presente ante nosotros: «cualquier relación a la presencia tiene lugar sobre un fondo de ausencia» (Lacan). Así, pues, el deseo, que por esencia contiene esta oposición en su conjunción, es nuestro Maestro. ¿Es necesario que nos preguntemos qué hay que entender por deseo, y de qué hablamos cuando hablamos de él? Ya habrán comprendido ustedes que es preciso que nos libremos de la idea corriente, heredada, de que haya una esfera del Eros, de la sexualidad, aparte de las demás. Según ella, tenemos una vida afectiva con sus problemas específicos, una vida económica con los suyos, una vida intelectual consagrada a cuestiones especulativas, etc. Evidentemente esta idea no sale de la nada. Intentaremos explicarnos al respecto más adelante. Pero si, por ejemplo, la obra de Freud ha tenido y sigue teniendo el eco que ya conocen ustedes, sin duda alguna, no es por haber visto la sexualidad por doquier, lo cual no es más esclarecedor que ver por doquier la economía como hacen algunos marxistas, sino porque ha comenzado a poner en comunicación la vida sexual con la vida afectiva, con la vida social, con la vida religiosa, en la medida en que la ha sacado de su ghetto, y ello sin reducir las demás actividades a la libido, sino profundizando la estructura de las conductas y comenzando a revelar una simbología quizá común a todas ellas. Para seguir con nuestro tema, que es el de la relación del deseo con el contraste entre atracción y repulsión, podríamos ilustrarlo con numerosos ejemplos. Así, permaneciendo muy cerca del tema Eros, para comenzar y para interesar de cerca a los más literatos de entre ustedes, lo que cuenta Proust en *La fugitiva* es el deseo, pero con un matiz particular, el deseo en su crepúsculo, es Eros en tanto que hijo de Pobreza, el peso de la muerte en el deseo; lo que Proust describe y analiza es el paroxismo de la separación, la separación duplicada: la que es consecuencia de la muerte de Albertina, a la cual hay que añadir la que alimentaba —entre Marcel y la joven cuando ésta aún vivía— los celos de Marcel. La muerte de Albertina crea una determinación particular del deseo que es el duelo; pero no suprime el deseo, puesto que los celos continúan infundiéndole la sospecha hacia la muerta; ahora bien, los celos son una especie de condena a muerte de la mujer viva, un rechazo de su presencia. Tras la mujer presente yo veo la misma mujer distinta; destruyo su presencia y forjo de ella una imagen que no conozco. La ausencia que, debido a la sospecha de Marcel, existía ya cuando Albertina estaba presente, se duplica con la ausencia que resulta de su muerte y que es alimentada por la presencia persistente de la joven.

He aquí, si ustedes quieren, una ilustración inmediata y un ejemplo accesible del deseo. Pero está bien claro que todo el libro, toda *La búsqueda del tiempo perdido*, se inserta en la misma luz crepuscular; no es sólo una mujer a la que no se consigue tener en carne y hueso, es también una sociedad que se deshace, los otros a quienes la edad hace irreconocibles, y, ante todo, un tiempo que esparce sus momentos en vez de mantenerlos unidos. Dejemos el crepúsculo, la lección que sin duda quiere darnos Proust con su libro, y quedémonos con uno de estos temas, al que los más historiadores de entre ustedes pueden ser sensibles, el tema según el cual la historia y la sociedad contienen también la alternativa de la atracción y de la repulsa y que, por lo tanto, muestran la evidencia del deseo. No sería demasiado aventurado leer la historia de Occidente como el movimiento contradictorio en el cual la multiplicidad de las unidades sociales (de los individuos, o de los grupos, por ejemplo de las clases sociales) busca y falla su reunión consigo misma. Esta historia está marcada hasta el día de hoy por la alternativa, tanto dentro de las sociedades como entre ellas, de la dispersión y de la unificación, y esta alternativa es completamente homologa a la del deseo. Así como Eros necesita todo el ingenio que ha heredado de los dioses a través de su padre para no caer en la indigencia, así también, puesto que la civilización está amenazada de muerte, es decir de indigencia de valores, y la sociedad está amenazada de discontinuidad, de interrupción de la comunicación entre sus partes, nada hay definitivamente logrado y tanto la una como la otra tienen una permanente necesidad de ser reconquistadas, de juntarse en ese impulso que, como dice Diotima del hijo de Poros, «avanza con todas sus fuerzas sin reparar en obstáculos». En tanto que socialidad e historicidad, nosotros también vivimos sobre un fondo de muerte y pertenecemos también al deseo. Debe quedar claro pues que por la palabra deseo entendemos la relación que simultáneamente une y separa sus términos, los hace estar el uno en el otro y a la vez el uno fuera del otro. Creo que ahora podemos volvernos hacia la filosofía y comprender mejor de qué modo ella es *philein*, amor, probando en ella las dos características que hemos distinguido hablando del deseo. Al final del Banquete, Alcibíades, ebrio (y como él mismo afirma: la verdad está en el vino), hace el elogio de Sócrates, junto al que ha venido a acostarse. Nos interesa un fragmento de ese retrato, a nosotros que intentamos comprender por qué filosofar; es el fragmento en que Alcibíades cuenta lo siguiente: convencido de que Sócrates está enamorado de él, puesto que al filósofo se le ve buscar asiduamente la compañía de bellos jóvenes, decide ofrecerle la ocasión de sucumbir; y Sócrates, frente a esta ocasión, le explica su situación del modo siguiente: en fin, dice Sócrates, tú has creído encontrar en mí una belleza más extraordinaria aún que la tuya, de otro orden, oculta, espiritual; y tú quieres intercambiarla, tú quieres darme tu belleza para tener la mía; eso sería un buen negocio para ti, si al menos yo poseyera realmente esa belleza oculta que

tú sospechas; sólo que no es seguro; debemos reflexionar juntos. Alcibíades cree entender que Sócrates acepta el trato, tiende sobre él un manto y se desliza junto a él. Pero en toda la noche no pasa nada, cuenta Alcibíades, ¡nada que no hubiera pasado «de haber dormido con mi padre o con un hermano mayor». Y Alcibíades añade: «El resultado es que no había manera de enfadarme y dejar de frecuentarle, ni de descubrir de qué modo podría conducirlo hacia mi propósito (...)? No encontraba una salida, yo era su esclavo como nunca nadie lo ha sido de alguien, no hacía más que girar en torno a él como un satélite» (Banquete 219 d-e). Mediante este relato Alcibíades nos describe un juego, el juego del deseo, y nos revela con una maravillosa inocencia la posición del filósofo en este juego. Examinémoslo un poco más detenidamente. Alcibíades cree a Sócrates enamorado de él, pero él desea lograr que Sócrates le «diga absolutamente todo lo que sabe» (217 a). Alcibíades propone un intercambio: él concederá sus favores a Sócrates, Sócrates responderá dándole a cambio su sabiduría. Asediado por esta estrategia, ¿qué puede hacer Sócrates? Busca el modo de neutralizarla, y, tal como veremos, la respuesta queda bastante ambigua. Sócrates no rehúsa la proposición de Alcibíades, no refuta su argumentación. Ninguna burla respecto a la hipótesis, necesariamente un poco presuntuosa, de que Sócrates está enamorado de Alcibíades; ninguna indignación ante la propuesta de un intercambio; apenas una pizca de ironía sobre el «sentido de los negocios» de Alcibíades. Lo que hace Sócrates, ni más ni menos, es poner en tela de juicio este «negocio redondo», y preguntarse en voz alta dónde está la ganancia: eso es todo. Alcibíades quiere cambiar lo visible, su belleza, por lo invisible, la sabiduría de Sócrates. Al hacer esto corre un enorme riesgo: porque puede suceder que, si no hay sabiduría, no obtenga nada a cambio de sus favores. Este negocio redondo es una apuesta, no un en paz o doble, sino, en el mejor de los casos, un en paz, y en el peor, una dura pérdida. ¡Es arriesgado! Como ven, es como si Sócrates tomase las cartas de Alcibíades después de haber enseñado las suyas y le mostrase que esas cartas no le permiten ganar con seguridad, que la situación no es la de una compra al contado, sino la de una compra a crédito en la que el deudor, Sócrates en este caso, no es solvente a ciencia cierta. Sócrates ha mostrado su juego, pero resulta que él «no tiene juego». Respecto de la estrategia de Alcibíades, ya no puede suceder nada, puesto que esta estrategia se basa en el intercambio de la belleza por la sabiduría, y Sócrates declara no estar seguro de poder corresponder. Pero Alcibíades interpreta esta declaración como un regateo, por ello reitera, esta vez mediante gestos en vez de palabras, su primera propuesta. Pero bajo el manto no encuentra un amante, sino, como él mismo dice, ¡un padre! Sócrates permanece pues a la expectativa y Alcibíades queda en el error. Alcibíades permanece en el error hasta el final de su relato, cuando interpreta de nuevo la actitud de Sócrates como una estrategia superior a la suya; él quería conquistar al filósofo y es conquistado; dominarle (puesto que así poseería su propia belleza y la sabiduría obtenida de Sócrates), pero finalmente él es su esclavo. Sócrates ha sido más astuto que él, le ha pillado; los papeles que Alcibíades atribuía a Sócrates y a sí mismo al comienzo de la partida se han invertido: el amante ya no es Sócrates, es Alcibíades. Incluso se puede decir que al presentar la historia de esta manera ante Sócrates, precisamente cuando está tumbado a su lado como sucede en la noche de la que nos habla, no hace sino repetir el mismo desvarío que le empujó a hacer su primera propuesta. Va un poco más lejos, pero persiste en la misma estrategia; quiere convencer a Sócrates de que está totalmente vencido, sin defensa, y por consiguiente sin peligro, y que ciertamente esta vez Sócrates no tiene por qué temer, o, si prefieren, de que tiene todas las de ganar haciendo el intercambio. Es como el mercader de alfombras que corre tras el comprador obstinado en su oferta de 50.000 para decirle: tened, os la regalo por 55.000. Pero esta comparación que aflora espontáneamente nos obliga a reflexionar: ¿es de verdad un error, un desvarío por parte de Alcibíades? ¿No se trata más bien de que Alcibíades, al insistir en la actitud inicial, trata de desbaratar el juego socrático? A fin de cuentas, el esclavo es el amo del amo (Hegel). Y la mejor jugada de la pasión consiste en que, si no puede obtener quitando, está dispuesta a conquistar dándose. De hecho Alcibíades juega su juego, y, a su manera, lo hace bien, porque, finalmente, Sócrates fracasa: no ha sido capaz de que Alcibíades acabe aceptando la neutralización que le proponía. ¿Qué quiere, pues, el filósofo? Cuando declara no estar seguro de poseer la sabiduría, ¿lo hace sólo para atraer mejor a Alcibíades? ¿Es Sócrates sólo un seductor más sofisticado, un jugador más sutil que entra en la lógica del otro y le prepara la trampa de una debilidad fingida? Eso es lo que cree Alcibíades, y eso es lo que Alcibíades mismo, como acabamos de decir, intenta hacer. Eso es lo que creerán también los atenienses, que no querrán dejarse convencer de que Sócrates no tiene otro propósito que el de interrogarles acerca de sus actividades, de sus virtudes, de su religión, de su ciudad, y que le harán sospechoso de introducir de tapadillo nuevos dioses en Atenas, para terminar decidiendo su muerte. Sócrates sabe bien lo que creen los demás, comenzando por Alcibíades; pero él mismo se considera un jugador superior. Decir, como hace; que le falta sabiduría no es sólo para él una simple finta. Por el contrario, es la hipótesis de la finta la que constata hasta qué punto hay falta de sabiduría, puesto que ella supone, en su ingenua astucia, que el filósofo es realmente sabio y que dice lo contrario sólo para intrigar (en los dos sentidos de la palabra)

más fácilmente. Ahora bien, creer que Sócrates tiene una sabiduría que se puede intercambiar, vender, ésa es precisamente la locura de Alcibíades. Para Sócrates la neutralización de la lógica de Alcibíades es el único objetivo perseguido; porque esta neutralización, si tiene éxito, significaría que Alcibíades ha comprendido que la sabiduría no puede ser objeto de intercambio, no porque sea demasiado preciosa para encontrarle una contrapartida, sino porque jamás está segura de sí misma, constantemente perdida y constantemente por buscar, presencia de una ausencia, y sobre todo porque ella es conciencia del intercambio, intercambio consciente, conciencia de que no hay objeto, sino únicamente intercambio. Sócrates intenta provocar esta reflexión suspendiendo la lógica de Alcibíades que admite la sabiduría como un haber, como una cosa, una res, la lógica reificante de Alcibíades y de los atenienses. Pero no puede romper ahí el diálogo, retirarse de la comunidad y del juego, porque necesita que esta ausencia sea reconocida por otros. Sócrates sabe muy bien que tener razón él solo contra todos no es tener razón, sino estar equivocado, estar loco. Al abrir su propio vacío, su propia vacancia ante la ofensiva de Alcibíades, quiere abrir en él el mismo vacío; al decir a sus acusadores que toda su sabiduría consiste en saber que no sabe nada, insiste en provocar la reflexión. Y creo que tenemos una confirmación suficiente de que justamente es ésa la lógica de Sócrates, su juego en el juego de los demás: esa confirmación es que acepta beber la cicuta; porque si hubiera desorientado al adversario sólo para cogerle mejor, para dominarle, no hubiera aceptado la muerte. Muriendo voluntariamente les obliga a pensar que verdaderamente no tenía nada que perder, que él no tenía nada en juego. Lo que quiere el filósofo no es que los deseos sean convencidos y vencidos, sino que sean examinados y reflexionados. Diciendo que sabe que no sabe nada, mientras que los demás no saben y creen saber y tener, y muriendo por ello, quiere dar testimonio de que hay en la petición, en la petición de Alcibíades por ejemplo, más de lo que ella pide, y ese más es un menos, una pequéñez, que incluso la posibilidad del deseo significa la presencia de una ausencia, que quizá toda la sabiduría consista en escuchar esta ausencia y en permanecer junto a ella. En vez de buscar la sabiduría, lo que sería una locura, le valdría más a Alcibíades (y a ustedes, y a mí) buscar por qué busca. Filosofar no es desear la sabiduría, es desear el deseo. Por eso el camino en que se encuentra Alcibíades desorientado no conduce a ninguna parte, es un Holzweg, como diría Heidegger, «la pista que deja hasta la orilla del bosque la leña que el leñador recoge». Seguid esa pista: os dejará en el corazón del bosque. Eso no significa que Sócrates no estuviera enamorado; ya se lo he dicho a ustedes, ni una vez niega que la belleza de Alcibíades sea deseable. No preconiza en modo alguno el desprendimiento de las pasiones, la abstinencia, la abstracción lejos del siglo. Por el contrario, hay amor en la filosofía, es su Recurso, su Expediente. Pero la filosofía está en el amor como en su Pobreza. La filosofía no tiene deseos particulares, no es una especulación sobre un tema o en una materia determinada. La filosofía tiene las mismas pasiones que todo el mundo, es la hija de su tiempo, como dice Hegel. Pero creo que estaríamos más de acuerdo con todo esto si dijéramos primero: es el deseo el que tiene a la filosofía como tiene cualquier otra cosa. El filósofo no es un sujeto que se despierta y se dice: se han olvidado de pensar en Dios, en la historia, en el espacio, o en el ser; ¡tendré que ocuparme de ello! Semejante situación significaría que el filósofo es el inventor de sus problemas, y si fuera cierto nadie se reconocería ni encontraría valor en lo que dice. Ahora bien, incluso si la ilación entre el discurso filosófico y lo que sucede en el mundo desde hace siglos no se ve inmediatamente, todos sabemos que la ironía socrática, el diálogo platónico, la meditación cartesiana, la crítica kantiana, la dialéctica hegeliana, el movimiento marxista no han cesado de determinar nuestro destino y ahí están, unas junto a otras, en gruesas capas, en el subsuelo de nuestra cultura presente, y sabiendo que cada una de esas modalidades de la palabra filosófica ha representado un momento en que el Occidente buscaba decirse y comprenderse en su discurso; sabemos que esta palabra sobre sí misma, esta distancia consigo misma no es superflua, sobreañadida, secundaria con respecto a la civilización de Occidente, sino que, por el contrario, constituye el núcleo, la diferencia; después de todo sabemos que estas filosofías pasadas no están abolidas, ya que seguimos oyéndolas y contestándolas. Los filósofos no inventan sus problemas, no están locos, al menos en el sentido de que hablan. Quizá lo sean —pero entonces no más que cualquiera— en el sentido de que «?a vent á travers eux» (una voluntad les traspasa) están poseídos, habitados por el sí y el no. Es el movimiento del deseo el que, una vez más, mantiene unido lo separado o separado lo unido; éste es el movimiento que atraviesa la filosofía y sólo abriéndose a él y para abrirse a él se filosofa. Se puede ceder a este movimiento por vías de acceso muy diversas: se puede ser sensible al hecho de que dos y dos son cuatro, que un hombre y una mujer forman una pareja, que una multitud de individuos constituyen una sociedad, que innumerables instantes constituyen una duración, que una sucesión de palabras tienen un sentido o que una serie de conductas conforman una vida, y al mismo tiempo estar convencido de que ninguno de esos resultados es definitivo, que la unidad de la pareja o del tiempo, de la palabra o del número permanece inmersa en los elementos que la forman y pendiente de su destino. En una palabra, el filosofar puede precipitarse sobre nosotros desde la cumbre más insospechada de la rosa

de los vientos. No hay pues un deseo propio del filósofo; Alain decía: «Para la filosofía cualquier materia es buena, con tal que sea extraña»; pero hay una forma de encontrar el deseo propio del filósofo. Ya conocemos esa particularidad: con la filosofía el deseo se desvía, se desdobla, se desea. Y entonces se plantea la cuestión de por qué desear, ¿por qué lo que es dos tiende a hacerse uno, y por qué lo que es uno tiene necesidad del otro? ¿Por qué la unidad se expande en la multiplicidad y por qué la multiplicidad depende de la unidad? ¿Por qué la unidad se da siempre en la separación? ¿Por qué no existe la unidad a secas, la unidad inmediata, sino siempre la mediación del uno a través del otro? ¿Por qué la oposición que une y separa a la vez es la dueña y señora de todo? Por eso la respuesta a «¿por qué filosofar?» se halla en la pregunta insoslayable ¿por qué desear? El deseo que conforma la filosofía no es menos irreprimible que cualquier otro deseo, pero se amplía y se interroga en su mismo movimiento. Además la filosofía no se atiene sino a la realidad en su integración por las cosas; y me parece que esta inmanencia del filosofar en el deseo se manifiesta desde el origen de la palabra si nos atenemos a la raíz del término sophia: la raíz soph —idéntica a la raíz del latín sap—, sapere, y del francés savoir y savourer* Sópkon es el que sabe saborear; pero igualmente válido para los verbos castellanos saber y saborear, puesto que es idéntica la raíz de donde proceden. saborear supone tanto la degustación de la cosa como su distanciamiento; uno se deja penetrar por la cosa, se mezcla con ella, y a la vez se la mantiene separada, para poder hablar de ella, juzgarla. Se la mantiene en ese fuera del interior que es la boca (que también es el lugar de la palabra). Filosofar es obedecer plenamente al movimiento del deseo, estar comprendido en él e intentar comprenderlo a la vez sin salir de su cauce. Así pues, no es casual que la primera filosofía griega, aquellos a quienes curiosamente llamamos los presocráticos —del mismo modo que a los toltecas, a los aztecas y a los incas los llamamos precolombinos—, como si Sócrates hubiera descubierto el continente filosófico y como si hubiéramos reparado en que ese continente ya estaba ocupado por ideas llenas de vigor y de grandiosidad (como decía Montaigne de las capitales indias de Cuzco y México), no es una casualidad el que esta primerísima filosofía esté obsesionada por la cuestión del uno y de lo múltiple y a la vez por el problema del Logos, de la palabra, que es el de la reflexión del deseo sobre sí mismo: y es que filosofar es dejarse llevar por el deseo, pero recogiénolo, y esta recogida corre pareja con la palabra. Hoy por hoy, si se nos pregunta por qué filosofar, siempre podremos responder haciendo una nueva pregunta: ¿por qué desear? ¿Por qué existe por doquier el movimiento de lo uno que busca lo otro? Y siempre podremos decir, a falta de respuesta mejor: filosofamos porque queremos, porque nos apetece.

Como escribir diálogos.

Somos seres que hablan, por lo tanto, poder ocupar el lugar de otros seres y reponer sus palabras en el vacío de la página es tentador. En este sentido, escribir diálogos es entrar en contacto con lo más propio del hombre. Pero atención, si hacemos hablar a otros, ese decir debe tener un sentido y un equilibrio para que puedan ser escuchados. Presentar un personaje hablando de determinada manera evoca en el lector una forma de ser concreta y, si el autor es lo suficientemente hábil, ni siquiera necesita describirlo física o mentalmente para definirlo. Como parte de la trama del cuento o la novela es revelador.

Sin duda, lo que debemos tener bien claro es qué pretendemos con un diálogo. Para ello, es necesario conocer a fondo sus variantes, sus funciones y qué tipo de estrategias facilita.

Cuándo conviene emplear el diálogo en una novela o en cualquier clase de relato y cómo trabajar los parlamentos para conseguir un diálogo eficaz son los temas que trata este archivo.

Un buen diálogo hace creer en esas voces como si se tratase de las de personas reales, siempre y cuando estén bien diferenciadas entre sí, la entonación sea la adecuada y transmitan una información precisa. En ese caso, podremos concluir: porque habla, un personaje existe.

El diálogo bien construido es una de las formas narrativas más creíbles para el lector, porque en apariencia no presenta intermediarios, y una de las más sugestivas, porque provoca la curiosidad. Permite «escuchar» las voces de los personajes y asistir a una conversación sin que sus protagonistas se percaten de nuestra presencia: es como estar entre ellos sin ser visto.

Como estrategia literaria, es una de las más eficaces y, a la vez, una de las más difíciles de lograr. Gracias al diálogo, los personajes expresan lo que no podrían expresar mediante otra técnica. En el cuento, el diálogo es una herramienta para definir a un personaje; en la novela, contribuye al dinamismo general. Además, revela cómo son los interlocutores y ofrece datos de los personajes restantes y del entorno a través de lo que de ellos dicen los hablantes.

¿Qué es?

Etimológicamente, diálogo deriva del griego *diálogos*, que equivale a conversación. Es el intercambio discursivo entre dos o más personajes que alternan sus voces, su papel de emisores y receptores, emitiendo mensajes. Es decir, al ser un discurso directo, el diálogo exige la réplica de un interlocutor explícito (o implícito en ciertos usos modernos del diálogo). Es la forma narrativa que presenta la mayor coincidencia entre lo dicho y la duración temporal de lo dicho. Sin embargo, como imitación del lenguaje conversacional puesto en boca de los

personajes no es una imitación literal, sino elaborada. El diálogo se puede combinar con la narración y la descripción.

Históricamente, el diálogo es la base del género teatral, pero empleado en cualquier tipo de ficción narrativa ha resultado ser uno de los mecanismos para eliminar o limitar la presencia del narrador y potenciar la presencia del personaje.

El diálogo presenta el acontecer a través de las voces de los personajes, por lo cual es una forma de narración que se vincula al cine y al teatro. En sentido estricto, el diálogo es el enfrentamiento (en el que pueden coincidir o no) entre dos visiones (o dos interlocutores) participantes de una situación o una escena. Ambos interlocutores deben ser necesarios y complementarse para constituir la estructura del diálogo y hacer progresar la trama.

Las características principales y ventajas del diálogo son las siguientes:

- El narrador desaparece y deja que los personajes hablen por su cuenta.
- Los propios personajes informan sobre la situación, el conflicto, la acción del relato.
- El lector conoce directamente a los personajes, a través de sus palabras y sus formas de expresión.
- Es la forma narrativa más cercana al lector.

El diálogo es una estructura abierta, no concluyente, constituida por:

a) Parlamentos: son las palabras directas de los personajes que pueden ser dos (un locutor y un interlocutor) o más.

b) Incisos: son aclaraciones del narrador. Se colocan detrás de un guión y sirven para situar a los personajes en la escena, para señalar reacciones provenientes de su pensamiento, de sus sentimientos o su conciencia o para marcar un gesto o una acción mientras hablan.

Ejemplo: • Me niego a verlo - dijo él dando un portazo.

parlamento – inciso

Intencionalidad

Intencionalidad es la motivación que conduce a una frase. Todo lo que dicen nuestros personajes proviene de una intencionalidad determinada. Hablan para decir algo más de lo que dicen y al hacerlo aportan un matiz a su historia, un dato al momento conflictivo, o no, que atraviesan. Sus palabras van ligadas a su personalidad, al contexto y a la situación vivida y pretenden provocar una variante en el curso de los acontecimientos.

Las palabras puestas en boca de nuestros personajes deben tener una justificación. Por ejemplo, si alguien dice «me duele la cabeza», su intención podría ser: mostrarse como un ser

debilitado, llamar la atención de otro personaje para que cambie su relación, no participar en una escena, anticipar un determinado desenlace, denunciar un entorno contaminado, etcétera. Si dice: «Me duele la cabeza, te lo aseguro», se está agregando un refuerzo cuya intención es demostrar que el otro interlocutor desconfía.

Precisión

Las palabras que ponemos en boca de nuestros personajes han de estar pensadas cuidadosamente. Esta noción se vincula a la de exactitud -la palabra empleada debe tener un significado exacto-; a la de cantidad -no debemos agregar palabras innecesarias- y a la de riqueza léxica -nos conviene recurrir al diccionario de sinónimos y no movernos dentro del pobre territorio de palabras repetidas o de las gastadas por el uso.

Naturalidad

Debe sonar natural a los oídos del lector que, más que leerla, escucha mentalmente la conversación de los implicados en la misma. ¿Por qué son tan buenos los diálogos que escriben Ernest Hemingway o Isaac Asimov?

Porque no resultan forzados, son absolutamente creíbles y no presentan fiorituras de ninguna clase: su condición primordial es la naturalidad.

Fluidez

El diálogo debe ser fluido, ha de tener un ritmo propio, como lo tiene la poesía, por ejemplo. Una perfecta adecuación de lo coloquial a lo literario debe complementarse con una perfecta adecuación literaria a lo coloquial. Este ritmo no tiene la misma velocidad en todos los diálogos, la fluidez está ligada indefectiblemente al tipo de situación representada. Raymond Chandler trabaja este aspecto con maestría. Una de las situaciones más rápidas, más ágiles, es la del interrogatorio del relato policial, que supone una gran economía de lenguaje pues el interrogado suele responder con un extracto de lo que sabe.

Unidad.

Coherencia

Hemos de estar atentos a la caracterización de nuestros personajes para que el diálogo resulte coherente. Si son campesinos, podremos recurrir al lenguaje rural, como hace Miguel Delibes; si hemos diseñado uno de ellos de tal forma que tenga tendencia a la dispersión, en determinados momentos tendremos que introducir sus digresiones. Ocupen el lugar que ocupen en el mundo narrado, sean protagonistas o figurantes, lo importante es conseguir que los personajes se expresen de acuerdo con su personalidad. No se puede hacer hablar a un presentador de televisión como a un boxeador, por ejemplo, si deseamos que el diálogo informe sobre las características del personaje.

También hay que considerar la carga emocional correspondiente; así el personaje deberá utilizar las formas verbales adecuadas para aliviar su propia tensión o recalcar una idea. Si está

realmente furioso, no se conformará con un «¡qué rabia!» o «¡mira, tú!»; una reacción poco coherente con su estado anímico proporcionará un mensaje ambiguo al lector.

Poder de sugerencia

Durante el intercambio de parlamentos entre dos o más interlocutores, el diálogo debe abrir una incógnita, lo cual se puede traducir como capacidad de revelación.

En este sentido, los escritores minimalistas, como Raymond Carver, saben hacerlo muy bien; Henry James, por ejemplo, emplea el diálogo para dar a conocer el «quid» de la novela, lo no dicho directamente.

Además, el diálogo debe ser significativo, revelar la personalidad del hablante.

Verismo

Se considera que el diálogo representa de un modo clarísimo la identidad entre la narración tabulada y el tiempo del discurso, aunque hay casos en que el diálogo parece ser más breve que el real y otros parecen durar más tiempo del posible en la realidad y su veracidad resulta perjudicada. En el primer caso, el lector trata de deducir lo que falta a medida que transcurre la fábula, y en el segundo, es posible que se salte líneas de diálogo para enterarse de qué pasa. Un diálogo veraz por excelencia es el que desarrolla Miguel de Cervantes en *Don Quijote de la Mancha*.

Interacción

Las palabras que dice un personaje dependen, crecen, cambian en relación directa con las que dice otro personaje. Es tan importante lo que dice el locutor como el interlocutor y uno depende del otro. Coincidimos con Oswald Ducrot que dice: «El examen de los diálogos efectivos demuestra que el encadenamiento de las réplicas se apoya menos en "lo que dijo" el locutor que en las intenciones que, según el destinatario, lo habrían llevado a decir lo que dijo. A "parece que esta película es interesante" (p) se responde con "ya fui avería" (q), porque se supone, por ejemplo, que se dice p a fin de proponer ir a ver la película, y que q da un motivo para no ir».

Por lo tanto, debemos establecer un equilibrio entre los parlamentos de los interlocutores. La desconexión de sentido entre ellos origina una sucesión de monólogos en lugar de un diálogo.

Continuidad

La continuidad va ligada a la progresión narrativa.

Cada frase es un mensaje que envía el que habla al que le escucha; la respuesta de este último surge como una consecuencia de aquél y, al mismo tiempo, esta respuesta va a afectar al que habló antes y al que hablará después, y así sucesivamente. El estímulo entre unos y otros es recíproco y constituye la continuidad narrativa.

Debemos establecer un hilo de continuidad entre los diálogos y atender a dos hebras principales:

1) Los estados de ánimo de los personajes y sus variaciones dibujan una determinada curva.

2) Se ha de tener claro en qué escena y en qué momento de la misma se establecen los puntos culminantes, el climax, que deben ser destacados de manera conveniente.

Un diálogo puede ser ambiguo (alude a algo que no se dice directamente), pero nunca confuso. A la vez, si no hay una intencionalidad, debemos evitar los refuerzos explicativos.

El diálogo es una forma de presentación e indica la relación entre los personajes; por lo tanto, son varias las funciones que cumple en una narración. No las cumple todas obligatoriamente, pero al escribirlo podemos recurrir a una de ellas o a varias a la vez. Básicamente, son las siguientes:

Configura escenas

Presenta una escena del conflicto o de la situación de un modo vivo, inmediato, en lugar del relato mediatizado por el narrador, lo cual puede contribuir a reforzar el suspense al poner al lector en contacto directo con los actores del drama cuando dicen qué les pasa o qué sienten, y esa acción o esa sensación indica, por ejemplo, un peligro, una inquietud, una ruptura de lo normal.

Aporta información

Si transcribimos un diálogo es porque algo queremos contar usando esa conversación, en forma más ágil y directa que mediante un fragmento narrativo. A medida que los parlamentos se suceden, se percibe que los personajes (y el lector) saben algo más.

Un recurso muy común entre determinados escritores del pasado era, en lugar de mostrarnos la acción, situarnos ante dos personajes: uno asiste a ella, el otro no. El primero le cuenta al segundo lo que ocurre. Lo hacían en el teatro porque no podían poner en escena a dos ejércitos, por ejemplo, y entonces un criado le contaba a su señor desde lo alto de una torre lo que ocurría en el campo de batalla. Un recurso similar es el de utilizar un diálogo para que el lector se entere de acontecimientos que han tenido lugar antes de que se inicie el relato. Esto no es peligroso cuando uno de los interlocutores desconoce lo que el otro le está contando.

Pero si todos están al corriente de los hechos, conviene darlos por sabidos y desarrollar el diálogo directamente, insinuando algunos detalles que permitan adivinar el resto.

La solución puede ser dar la información poco a poco, como ofreciendo pinceladas, o insertar, en mitad del relato una carta de un informante, un fragmento de un supuesto libro donde se comenten esos hechos, como hace Isaac Asimov con las citas de la *Enciclopedia Galáctica*.

Forma parte de la trama del cuento o del capítulo de una novela

Los diferentes parlamentos, la forma, el momento y el lugar en que se dicen, influyen y provocan determinados efectos en la constitución y articulación del argumento.

Define un personaje

Es un recurso más efectivo que cualquier otro para dar vida a los personajes. Presenta de una forma clara y fácilmente asimilable los aspectos que se desean destacar.

Muestra al personaje como una entidad completa: muestra algo acerca de su pasado, de sus actuales acciones y de sus futuras esperanzas.

Actúa como hilo conductor del acontecimiento principal

Los personajes cambian en el transcurso del diálogo y lo demuestran mediante la serie de parlamentos. Por ejemplo, al principio temen al enemigo; al final, saben cómo escabullirse y dominarlo. En *la montaña mágica*, de Thomas Mann, se puede seguir el proceso de búsqueda del protagonista gracias a las conversaciones de los personajes.

¿Cómo transcribimos los diálogos? Directamente, sin ningún tipo de inciso aclaratorio, con muy pocas acotaciones o explicando detalladamente el estado de ánimo y las características de los hablantes.

La tradicional española

En español, los diálogos se abren con una raya o guión medio (-). Esta raya se usa al inicio de la frase (pero no se repite al cierre de la misma) y cuando se indica la persona que habla, cerrando sólo la aclaración intercalada:

-Creo que vendrá pronto -dijo Finita algo asustada.

Veamos un ejemplo tomado de una novela:

-Imagínate una organización ultraclandestina perfecta, dispuesta a liquidar esta nueva forma de barbarie y de opresión que llaman democracia.

-Me parece excesivo -respondí para no parecer muy impresionado-. Como ya te dije, yo me conformaría por ahora con liquidar a algunos sujetos antipáticos.

JUAN JOSÉ MILLAS, *Letra muerta*

Aunque en español se suele preferir la puntuación tradicional (con raya) para el diálogo, se suelen utilizar las comillas cuando lo que se reproduce es un pensamiento.

Ambas formas de representación pueden coexistir:

Ejemplo:

-No sé por qué siempre que muere una mujer joven y hermosa todo el mundo imagina que detrás hay un tercero y un triángulo amoroso -ironizó.

«Porque muy a menudo el triángulo es la causa de la muerte», pensó el detective. Pero no se atrevió a decirlo todavía.

EUGENIO FUENTES, *El interior del bosque*

La puntuación correcta

La indicación del diálogo se efectúa de la siguiente manera:

En los parlamentos:

Al principio del parlamento, la raya (-) se pega a la palabra que le sigue:

-La lluvia es pasajera.

Cuando el parlamento va a continuación de un inciso, no lleva antes raya o guión:

-La lluvia es pasajera -afirmó Blas-. De todos modos, no salgas ahora.

En los incisos, la primera raya va junto a la palabra que comienza el inciso, y la segunda, junto a la que le da fin.

-No lo creo -dijo Blanca-. Es posible que se quede entre nosotros.

Si hay inciso, los signos de puntuación necesarios para indicar la entonación correspondiente (coma, punto y coma, punto seguido) van después del inciso y no después del parlamento, tal como aparece en el ejemplo anterior.

Otras normas para la puntuación de diálogos son:

- Cada intervención se considera un párrafo y se marca con un guión largo en su inicio.
- Los incisos del narrador se encierran entre guiones, que actúan, respecto a la puntuación, como si fuesen paréntesis.
- Delante del punto final del párrafo de cada intervención se omite el guión

Usos de las comillas

Las comillas suelen utilizarse para indicar de los siguientes aspectos:

- Para marcar los pensamientos.

Ejemplo:

«Dios -pensó Montag-, ¡cuan cierto es! La alarma siempre llega de noche. ¡Nunca durante el día!»

RAY BRADBURY, *Fahrenheit 451*

- Cuando conviene marcar las palabras de uno o varios personajes en situaciones que no son propia- mente de diálogo.

Ejemplo (también de *Fahrenheit 451*):

[...] se había sentado en una duna amarillenta junto al mar,

[...] tratando de llenar de arena una criba, porque un cruel había dicho: «Llena esta criba, y ganarás un real».

- Cuando en un diálogo un personaje cita las palabras de otro diálogo, éstas se marcan con comillas.

Ejemplo:

-¿Sabes cómo me llamaba? Fea, así, Fea, como si fuera mi nombre. «Fea, ¿quieres traerme un vaso de agua?»

ROSA CHACEL, *Barrio de Maravillas*

Los matices expresivos

Podríamos variar el efecto que produce una línea de diálogo empleando distintos matices expresivos en el tono, señalados con distintos signos de puntuación, de las siguientes formas:

-Ahora te arrepientes -dijo Federico.

-¿Ahora te arrepientes? -preguntó Federico.

-¡Ahora te arrepientes! -gritó Federico.

Si bien existen las formas de puntuación clásica, cuyas convenciones debemos usar correctamente para no confundir al lector, podemos crear nuestra propia manera de expresar el diálogo, a través de letras mayúsculas para señalar al hablante, por ejemplo, o de la manera que consideremos más idónea.

Sin el verbo «decir»

Una posibilidad es elaborar el diálogo de tal modo que el lector sepa en todo momento quién es el que habla sin necesidad de indicárselo expresamente. En este caso, el guión se utiliza sólo para abrir la voz, pero no para cerrarla.

Ejemplo:

-Abuela.

-¿Qué quieres?

-Tengo que comprar unas botas.

-¿Por qué?

-Porque el suelo está muy frío y los pies se me calan.

-Para eso eres joven, y para eso está el brasero.

-Sí, pero al brasero no vengo hasta la noche y, de día, aunque me los froto, no me reviven.

-Las botas son malas; no rezuma el pie y además crían callos.

-Abuela, los pies rezuman por la noche. De día, lo que hacen es tomar sangre y, con el frío, no les llega y se quedan blancos.

RAFAEL SÁNCHEZ FERLOSIO, *Alfanhuí*

INTRODUCCIÓN AL ESTILO APA PARA CITAS Y REFERENCIAS

Mtra. Ana Cuevas Romo (Universidad de Celaya)

Dr. Sergio Méndez Valencia (Universidad de Celaya)

Revisado por Dr. Roberto Hernández Sampieri (Universidad de Celaya e
Instituto Politécnico Nacional)

Estilos de publicación

Actualmente, algunos profesores universitarios en Iberoamérica no exigen a los estudiantes que el reporte de los resultados de una investigación tenga un estilo apropiado para citar y realizar referencias en el texto, tampoco exigen una presentación adecuada de la bibliografía. Otro problema es que la forma de incluir tablas y figuras no cumple con los requisitos establecidos por estándares internacionales. Sin embargo, la tendencia mundial (que pronto incluirá a los países latinoamericanos) es apegarse a un estilo editorial.

Los maestros y los alumnos se verán forzados a ello, porque las universidades buscan acreditaciones nacionales e internacionales y para esto deberán de presentar los trabajos de investigación de acuerdo con estos estándares.

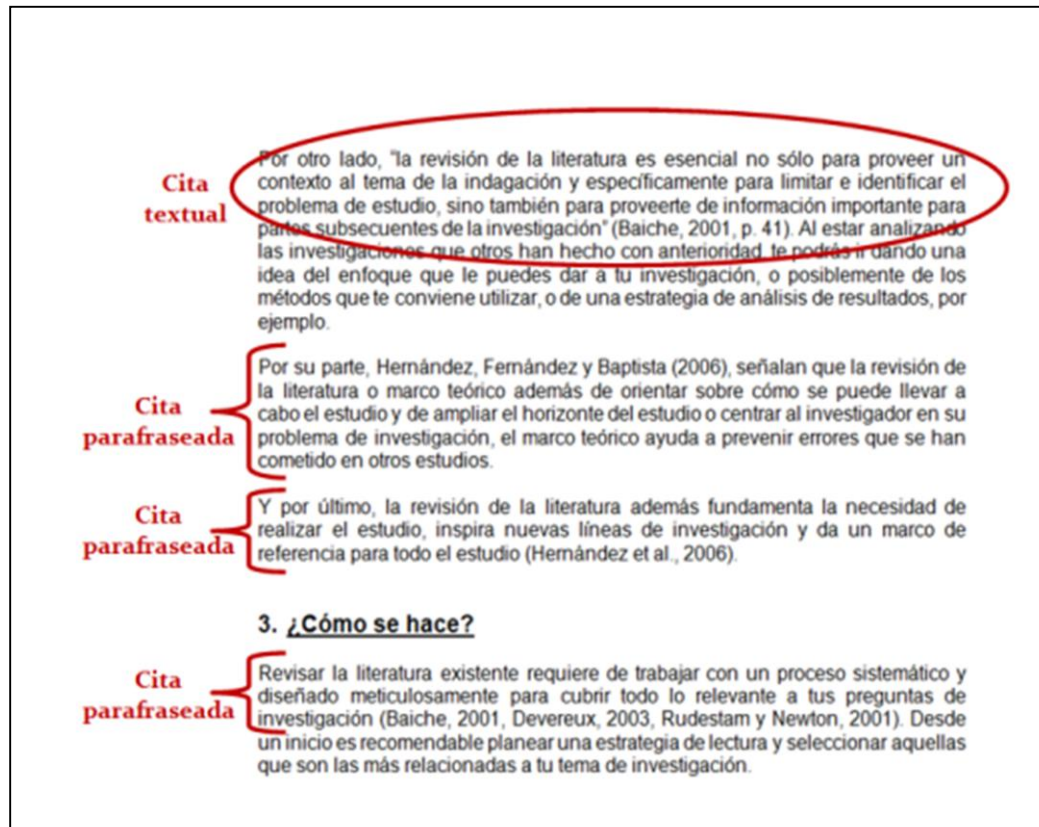
La manera adecuada de recopilar la información es, como ya se mencionó, siguiendo protocolos aceptados por la comunidad científico-académica. Para lo anterior existen diversos estilos de publicación algunos de los cuales se mencionan a continuación.

- **Estilo APA:** fue creado por la American Psychological Association (APA). Es el más utilizado por la comunidad científico-académica a nivel nacional e internacional, tanto en trabajos de investigación orientados a las ciencias sociales y económicas, como en las ciencias exactas. La tendencia es que la mayoría de las asociaciones se adhieran a este estilo de publicación.
- **Vancouver:** se basa en gran parte en el estilo de la National Library of Medicine y se usa en publicaciones médicas.
- **Harvard:** se utiliza preponderantemente en áreas como la física y las ciencias naturales.
- **MLA:** fue desarrollado por la Modern Language Association y en ocasiones se usa para presentar informes y trabajos de investigación.
- Otros más son el Chicago Style, el Turabian, el Gost, el SIST02, etcétera.

El presente manual tiene la finalidad de ejemplificar las características básicas del estilo APA para citar fuentes y hacer la lista de referencias, así como para presentar tablas y figuras. Es importante resaltar que este manual introductorio no pretende sustituir al Manual de la APA, segunda edición en español, sino servir como una guía introductoria al mismo.

Introducción al estilo APA para citas y referencias

¿Qué son las citas en el texto? Son aquellos marcadores que se incluyen al redactar un documento (por ejemplo, un reporte de resultados) con el fin de mostrar al lector la fuente de cierto fragmento del texto. En el estilo APA, estos datos se integran junto a la información que fue tomada de la fuente que se cita, y normalmente va entre paréntesis.



¿Qué es la lista de referencias? Es la lista que se presenta al final de un documento académico que incluye todos los detalles bibliográficos de las fuentes que se consultaron para redactar dicho documento, y proveer al lector la información que necesita para localizar y consultar cada fuente.

¿Por qué es necesario incluir citas y referencias en un texto? Porque de esta manera se reconoce y da crédito a la fuente original (en la cita en el texto), y además se provee al lector la información necesaria para que ubique dicha fuente (en la lista de referencias).

¿Por qué utilizar un estilo específico en las citas y referencias de un texto?

Para estandarizar la forma como se realizan las citas de otras fuentes al escribir un texto académico o publicación. Si no se utilizara un estilo específico, habría confusión en cuanto a qué información incluir, en qué orden y cómo entenderla.

Lista de referencias



Baiche, B. (2001). Information, and how to deal with it. En N. Nalliman (Ed.), *Your research project* (pp. 40-68). Londres, Inglaterra: Sage.

Devereux, E. (2003). *Researching Social Exclusion*. Manuscrito no publicado, University of Limerick, Limerick, Irlanda.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4ª ed)*. México, D.F., México: Mc Graw Hill.

Rudestam, K.E. y Newton, R.R. (2001). *Surviving your dissertation*. Londres, Inglaterra: Sage.

Thomas, R.M. y Brubaker, D.L. (2000). *Theses and dissertations, a guide to planning, researching and writing*. Londres, Inglaterra: Bergin & Garvey.

Citas en el texto

¿Cuándo citar? Siempre que se utilizan datos o ideas obtenidos de otra fuente, se debe citar ésta para darle el debido crédito al autor o autores (y evitar el plagio), así como para indicar al lector de dónde se obtuvo la información.

¿Qué se incluye en la cita? En una cita en el texto del documento se debe incluir el autor y el año de publicación.

Caso	¿Cómo se cita?	Ejemplo
Un autor	Apellido, año de publicación.	Ancuro, 2009
Dos autores	Apellido del primer autor y apellido del segundo autor, año de publicación.	Ramírez y Díaz, 2005
Tres, cuatro o cinco	La primera vez que se citan: apellido de cada autor, año de publicación	Hernández Sampieri, Fernández y

autores	Citas subsecuentes: apellido del primer autor, seguido de la frase "et al." (sin cursivas y con un punto). año de publicación.	Baptista, 2010 Hernández Sampieri et al., 2010
Seis o más autores	Apellido del primer autor, seguido de la frase "et al.", año de publicación.	Hernández Sampieri et al., 2008
Grupos como autores	El nombre del grupo se escribe completo en la primera cita y el año de publicación. Si sus siglas son muy conocidas se puede abreviar a partir de la siguiente.	Organización de las Naciones Unidas, 2004 ONU, 2004
Sin autor	Cuando un documento no tiene autor, se citan las primeras palabras de la referencia (por lo común, el título) y el año de publicación.	Discurso y publicidad, 2004
Autor anónimo	Citar la palabra "anónimo" y el año de publicación.	Anónimo, 2009
Autor con varias obras en el mismo año	Cuando un autor tiene varias obras publicadas en el mismo año, es necesario diferenciar una obra de otra agregando una letra en minúscula (a, b, c, d...)	Ancuro, 2009a Ancuro, 2009b
Autores con el mismo apellido	Cuando se cita a dos autores diferentes que comparten el mismo apellido, se agregan las iniciales del nombre para identificarlos.	López, G., 2008 López, L., 2009
Fecha desconocida	Cuando se cita un documento sin fecha disponible, en el lugar donde iría el año de publicación, se escribe la abreviatura s.f.	Aguirre, s.f.
Trabajos clásicos	Cuando se cita una obra clásica muy antigua, se cita el año de la traducción que se consultó antecedido por la abreviatura trad.	Aristóteles, trad. 1998

¿Dónde se incluye en la cita el autor o los autores? El nombre del autor se escribe dentro o fuera del paréntesis del llamado según sea el caso:

Casos	Ejemplo
Cuando la fuente original es parte de la frase, el autor se ubica fuera del paréntesis.	Ramírez y Díaz (2005) identificaron los factores... En el estudio publicado por Hernández et al. (2008) se encontró que...
Cuando la fuente original no es parte de la frase, se ubica dentro del texto.	Los principales factores que influyen en... (Ramírez y Díaz, 2005).

¿Cómo identificar si es cita textual o de referencia? Al citar otras fuentes, las citas pueden ser textuales o de referencia en el texto:

Tipo de cita	Indicaciones	Ejemplo <i>(los comentarios en cursivas son indicaciones para comprender el ejemplo)</i>
Citas textuales: fragmento de texto tomado directo de la fuente (palabra por palabra) y sin modificar. Debe ser fiel al texto original (ortografía, puntuación y gramática).	<i>Menos de 40 palabras:</i> el texto citado se encierra entre comillas. Se cita el autor, el año y el número de página (p.) o páginas (pp.), o número de párrafo de donde se tomó el fragmento citado literalmente. <i>Más de 40 palabras:</i> se incluye en un bloque independiente a una distancia de cinco espacios desde el margen izquierdo, a doble espacio, sin comillas.	“Los factores que influyen en la motivación de los turistas que visitan albergues ecológicos en la región del sureste del país son...” (Ramírez y Díaz, 2005, p. 183).
Citas de referencia en el texto: cuando se resume o parafrasea la	Se resume, comenta o parafrasea la información de otros autores, pero mediante sus propias	Comentario propio: en estudios previos se han identificado los principales factores que motivan a

información o idea que se tomó de otra fuente.	cita el autor y el año de publicación. ecológicos del	turistas a hospedarse en albergues sureste del país, uno de éstos es el deseo de ayudar a la conservación de la fauna (Ramírez y Díaz, 2005).
--	--	---

Lista de referencias

Concordancia de las citas en el texto y la lista de referencias: todas las fuentes citadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias (bibliografía). Es necesario verificar que las entradas de la cita y su referencia sean congruentes. En las citas en el texto se incluyen el nombre del autor y el año de publicación. Normalmente, éstos son los primeros datos que se escriben en la referencia completa para que el lector las pueda identificar de forma inmediata.

Orden de las referencias: en la lista las referencias se deben ordenar alfabéticamente por el apellido del autor, que es el primer dato incluido en la referencia. Cuando se enlistan varias publicaciones de un mismo autor, se ordenan por el año de publicación, primero el más antiguo.

Datos que se deben incluir en las referencias: debido a que la lista de referencias tiene la finalidad de proporcionar la información necesaria para que el lector localice y consulte las fuentes citadas, se deben incluir todos los datos de manera precisa y completa, normalmente estos incluyen: autor, fecha de publicación, título y datos de la publicación.

Tipo de publicación		¿Qué se incluye en la referencia?	Ejemplo ¹
Publicaciones periódicas	Artículo de revista científica, impresa	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. Título del artículo. <i>En cursivas el nombre de la revista científica</i> , volumen o año y, entre paréntesis o con comas el número de la revista, después los números de la página en la que inicia el artículo y de la página en la que termina el artículo. O en el número se pueden usar comas en lugar de paréntesis.	Smith, E. (2009). What can secondary data analysis tell us about school exclusions in England? <i>International Journal of Research & Method in Education</i> , 32 (1), 89-101.
	Artículo de periódico	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación, coma, fecha exacta. Título del artículo. <i>En cursivas el nombre del periódico</i> , sección y número de página(s) del artículo.	Olmos, R. (2009, 31 de enero). Generan bioplásticos con bacterias marinas. <i>Reforma</i> , p. B6.
Libros, folletos, etc.	Libro	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título del libro</i> (si no es la primera edición, especificar número de ésta y la abreviatura Ed.). Localidad, País: Editorial.	Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). <i>Metodología de la investigación</i> (5ª Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.

¹ Algunos ejemplos fueron tomados del Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2002) (2a. Ed.). México, D. F., México: El Manual Moderno.

Tipo de publicación		¿Qué se incluye en la referencia?	Ejemplo
Libros, folletos, etc.	Libro editado	Apellido del editor, iniciales del nombre del editor. Entre paréntesis la abreviatura de editor Ed.(si son varios es Eds.) Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título del libro (número de edición)</i> . Localidad, País: Editorial.	Plano, V. L. y Creswell, J. W. (Eds.) (2008). <i>The mixed methods reader</i> (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
	Capítulo en un libro editado	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. Título del capítulo. Iniciales del nombre del editor y su apellido. Entre paréntesis la abreviatura de editor Ed. , <i>En cursivas el título del libro</i> (de la página a la página). Localidad, País: Editorial.	Aguilar, M., Cuevas, A., Méndez, S., Muñiz, V., y Ornelas, P. (2009). ¿Cómo formar investigadores? Caso: Universidad de Celaya. En A. J. García, M. V. Hernández, y M. E. Acevedo (Eds.), <i>Cómo formar investigadores: casos exitosos</i> (pp. 151-173). Puebla, Puebla, México: FIMPES.
Informes técnicos y de investigación	Informes técnicos y de investigación	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título del informe</i> . Entre paréntesis número del informe si lo tiene. Nombre del departamento, institución u oficina que publicó el informe, si éste no es muy conocido, va precedido por el nombre de la institución de mayor rango a la que pertenece.	Mazzeo, J., Druesne, B., Raffeld, P. C., Checketts, K. T., y Muhlstein, A. (1991). <i>Comparability of computer and paper-and-pencil scores for two CLEP general examinations</i> (Informe de la Junta Universitaria, núm. 91-5). Princeton, NJ, EE. UU.: Educational Testing Service.

Tipo de publicación		¿Qué se incluye en la referencia?	Ejemplo
Actas de asambleas y simposios	Actas publicadas, contribución publicada para un simposio, artículo o capítulo en un libro editado	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de la publicación. Título del acta o documento. La palabra “En” inicial y apellido del editor, entre paréntesis la abreviatura de editor (Ed.), <i>en cursivas el nombre del Simposio</i> . Localidad, País: Editorial.	Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in Personality. En R. Dienstbier (Ed.), <i>Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation</i> (pp. 237-288). Lincoln, EE. UU.: University of Nebraska Press. Teddlie, C. y Yu, F. (2008). Different sampling techniques for mixed methods studies. En V. L. Plano y J. W. Creswell (Eds.), <i>The mixed methods reader</i> (pp. 199-228). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
Actas de asambleas ...	Documento presentado en una asamblea, no publicado	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis la fecha o el año de publicación. <i>En cursivas el título del documento</i> . La frase “Documento presentado en” nombre de la asamblea. Localidad, País: Editorial	Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2008, noviembre). <i>El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto</i> . Documento presentado en el 6º Congreso de Investigación en Sexología. Villahermosa, Tabasco, México.

Tipo de publicación		¿Qué se incluye en la referencia?	Ejemplo
Disertaciones doctorales y tesis de maestría	Disertación doctoral no publicada	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título de la disertación</i> . La frase “Disertación doctoral no publicada”, Universidad, Localidad, País.	Muro, J. L. (2008). <i>La cultura organizacional en la comunidad universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Celaya</i> . Disertación doctoral no publicada, Universidad de Celaya, Guanajuato, México.
	Tesis de maestría no publicada	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título de la tesis</i> . La frase “Tesis de maestría no publicada”, Universidad, Localidad, País.	Méndez, S. (2008). <i>Caracterización del clima y la cultura organizacional del primer club de afiliación y lealtad para un equipo de fútbol en México</i> . Tesis de maestría no publicada, Universidad de Celaya, Guanajuato, México.
Manuscrito no publicado	Manuscrito no publicado con cita de una universidad o institución educativa	Apellido e inicial del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título del documento</i> . La frase “Manuscrito no publicado”, nombre de la institución, localidad, país	Méndez, S. y Cuevas, A. (2010). <i>Nuevas tendencias de medición en la educación</i> . Manuscrito no publicado, Universidad de Celaya, Guanajuato, México.

Recuperación de información en fuentes electrónicas: si además la fuente citada se recuperó de manera electrónica, se debe incluir la fecha de recuperación (fecha en la que fue consultada en internet) y la dirección electrónica de donde se obtuvo.

Medios audiovisuales	Cinta cinematográfica	Apellido e inicial del creador o colaboradores principales (productor, director o ambos) y entre paréntesis su función. Entre paréntesis el año. <i>En cursivas el título de la cinta.</i> Entre corchetes la frase [Cinta cinematográfica]. País: Distribuidor	Varda, A. (guionista/directora) (2000). <i>Les glaneurs et la glaneuse</i> [Cinta cinematográfica]. Francia: Ciné Tamaris.
	Episodio de un programa de televisión	Apellido e inicial del guionista y entre paréntesis su función (guionista) y apellido e inicial del director y entre paréntesis su función (director). Entre paréntesis el año. Título del episodio y entre corchetes la frase [Episodio de una serie de televisión]. La palabra “en” y la inicial y apellido del productor y entre paréntesis su función (productor), <i>En cursivas el título del programa de televisión</i> , Localidad, País: Compañía.	Horowitz, A. y Kitsis, E. (guionistas) y Edwards, P. A. (director) (2009). This place is death [Episodio de una serie de televisión]. En D. Lindelof y C. Cuse (productores), <i>Lost</i> , Nueva York, NY, EE. UU.: ABC Studios y Bad Robot Productions.
Medios electrónicos	Documento electrónico	Apellido e inicial del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título del trabajo.</i> La frase “Recuperado el” día, mes y año, “de” URL	Cuevas, A. (2004). <i>Profesional respectabilty for local journalists in Ireland</i> . Recuperado el 12 de abril de 2009, de http://bb.udec.edu.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_493_1
	Artículo en un boletín electrónico	Apellido e inicial del autor. Entre paréntesis el año y mes de publicación. Título del artículo. <i>En cursivas el título del boletín.</i>	World Toursim Organisation (2007, enero). Latest advances in the sustainable tourism - eliminating poverty. <i>World Tourism</i>

		La frase "Recuperado el" día, mes y año, la palabra "de" y el URL	<i>E-bulletin</i> , 12. Recuperado el 14 de septiembre de 2009, de http://www.world-tourism.org/sustainable/ebulletin/jan2007eng.htm#33 .
Medios electrónicos	Documentos de varias páginas creados por una organización privada, sin fecha	Nombre de la organización. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título</i> . La frase "Recuperado el" día, mes y año, la palabra "de" y el URL	Comercio Justo México (2009). <i>Comercio Justo</i> . Recuperado el 28 de septiembre de 2009, de http://www.comerciojusto.com.mx/
	Documento independiente, sin autor, sin fecha	<i>En cursivas el título del documento</i> . (s.f.). La frase "Recuperado el" día, mes y año, la palabra "de" y el URL	<i>Fair Trade Survey</i> . (s.f.). Recuperado el 23 de mayo de 2009, de http://www.globalfootprints.org/teachers/activities/trade/fairtradesurvey.htm .
	Informe gubernamental disponible en el sitio web de una agencia de gobierno, no se indica fecha de publicación	Agencia de gobierno. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título del informe</i> . La frase "Recuperado el" día, mes y año, la palabra "de" y el URL	United States Sentencing Commission (2008). <i>2007 sourcebook of federal sentencing statistics</i> . Recuperado el 8 de diciembre de 2009, de http://www.uscv.gov/annrpt/2007/sbtoc97.htm .
	Mensaje dirigido a un foro o grupo de discusión en línea	Apellido e inicial del autor. (Año, día y mes de publicación). Título del artículo y entre corchetes el número de mensaje [Mensaje #]. La frase "Mensaje dirigido a" el URL	Mendoza, C. P. (2009, 20 de noviembre). Investigación de mercados utilizando nuevas tecnologías [Mensaje 18]. Mensaje dirigido a http://groups.yahoo.com/group/invmerctic/message/18 .

Medios electrónicos	Archivo de datos disponible de una agencia gubernamental	<i>En cursivas el título.</i> ["Archivo de datos"]. Localidad, País: agencia gubernamental	<i>Encuesta Nacional de la Juventud 2005: esfera de la vida privada</i> [Archivo de datos]. México, D.F., México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
Software	Programas de cómputo	Apellido e inicial de autor. Nombre del software o programa (versión entre paréntesis) [La frase software de cómputo entre corchetes]. Localidad, País: compañía desarrolladora	Comunicometría, S. C. (2010). STATS (versión 2) [software de cómputo]. México, DF, México: McGraw-Hill Interamericana.

Numeración de tablas y figuras

Las tablas y figuras se numeran con arábigos siguiendo el orden en que se mencionan por primera vez en el texto. Su tipografía deberá tener las mismas fuentes que el contenido del documento.

Tablas: el encabezado debe ser preciso y descriptivo de la información que contiene la tabla, va en la parte superior de ésta. Su tipografía deberá tener las mismas fuentes que el contenido del documento.

Figuras: son las fotografías, mapas, diagramas, esquemas, dibujos, gráficas y cualquier clase de ilustración. El título debe ser preciso y descriptivo de la información que tiene la figura, va en la parte superior de ésta.



REGLAMENTO INTERNO DE LA BIBLIOTECA DEL ISP N° 2 - RAFAELA

TÍTULO 1

Asociación

Artículo 1.

La asociación será realizada por el personal de la Biblioteca de la siguiente manera:

- a) Se completará la ficha de préstamo con los datos del alumno previa presentación del último recibo de pago del MES VENCIDO de cooperadora.
- b) Los ingresantes a las carreras podrán ser socios a partir del primer mes que abonen a cuota de cooperadora.
- c) La entrega de materiales a los nuevos socios será automática.

Socios: categorías

- 1- Alumnos del ISP N° 2 que abonen la cuota de Asociación cooperadora
- 2- Alumnos Becados por la dirección del ISP N ° 2
- 3- Docentes activos
- 4- Docentes Jubilados
- 5- Personal no docente

TÍTULO II

Libros, revistas, publicaciones varias impresas y materiales especiales

Artículo 2:

Servicio, organización, beneficios, control.

El personal de la biblioteca autorizado por la los directivos del ISP N° 2 está facultado por el presente reglamento a prestar libros, revistas, publicaciones varias impresas, a los socios y lectores.

- a) El préstamo y devolución de libros y revistas a domicilio, se asentarán en la ficha del socio.
- b) Vencidos los plazos de devolución se seguirán los pasos establecidos en el artículo 9 para efectuar los reclamos correspondientes.

Artículo 3.

Este servicio se brinda en:

- a) Biblioteca a todo alumno o personal que lo solicite.
- b) Préstamo a domicilio y al aula, únicamente a los socios y becados.



Artículo 4.

El material al cual no tiene acceso directo el usuario, será buscado y entregado al lector, únicamente por el personal de la biblioteca.

- a) Los lectores no deben guardar y/o buscar por cuenta propia los libros y demás material requerido en los armarios y estanterías. Deberán esperar a ser atendidos.
- b) El préstamo en Biblioteca será de todo material impreso, libros, revistas, folletos, periódicos, etc. Sin excepción a toda persona alumna o personal del ISP N° 2 que así lo solicite.

Los socios podrán retirar libros y revistas en calidad de préstamo a domicilio, si presentan el recibo de la cuota societaria actualizado o en su defecto el carnet de becado.

Artículo 5.

Los socios podrán retirar libros y revistas en calidad de préstamo conforme a los siguientes ítems:

- a) Libros de texto mucha demanda por 24 horas.
- b) Libros de texto mediana demanda hasta dos días.
- c) Libros de muy poca demanda, aún siendo únicos pero que no sean de alto costo ni pertenezcan a colecciones muy valiosas o enciclopedias, hasta una semana.
- d) Libros recreativos y literarios, hasta quince días con derecho a renovarlos por 10 días más.
- e) Los libros de alto costo económico, o que sean únicos de mucha o mediana demanda, o que pertenezcan a colecciones valiosas o enciclopedias, no se deben prestar
- f) Los usuarios deberán solicitar el material bibliográfico por AUTOR O TÍTULO.

Artículo 6

Sin excepción el socio podrá retirar en préstamo **a domicilio**

- a) Dos libros de texto y uno recreativo si es socio único de cooperadora.
- b) Tres libros de texto y dos recreativos si pagan una cuota familiar de cooperadora.

Al aula:

- c) Cinco (5) ejemplares de distinto título por socio
- d) Los docentes podrán retirar la cantidad de ejemplares necesarios para el desarrollo de su clase, haciéndose responsables del mismo.
- e) Todo el material prestado al aula se registrará en un cuaderno donde constará el N° de inventario y título de la obra y el nombre del usuario que lo retira.

Artículo 7.

Los socios para retirar libros o revistas en préstamo a domicilio de acuerdo al artículo 5 de este reglamento, además de estar al día con el pago de la cuota de cooperadora, no deben tener ningún libro o revistas prestados anteriormente sin devolver, ni estar sancionado por la Biblioteca.



Artículo 8.

Cuando el socio no puede apersonarse a la Biblioteca a solicitar el préstamo de libros o revistas a domicilio, podrá hacerlo otra persona mediante autorización escrita y firmada.

Artículo 9.

Devolución del material

Las devoluciones deben hacerse en el horario de ingreso a clases para acceder al derecho de retirarlo nuevamente después de las 20 hs, solo en el caso de que otro alumno no lo haya solicitado previamente.

Los libros y revistas prestados a domicilio a los socios, deben ser reintegrados a la Biblioteca en los términos de tiempos establecidos en el artículo 5 de este Reglamento, caso contrario si no hubiere causas que lo justifiquen, se intimarán a los socios a la devolución o pago de los mismos haciéndose pasibles de las sanciones establecidas.

- a) Pasada una semana de la fecha de devolución de acuerdo al artículo 5, reclamar por teléfono.
- b) Pasado 15 días de la fecha de devolución de acuerdo al artículo 5, reclamar por escrito.
- c) A partir de la fecha de reclamo por escrito, el socio recibirá suspensión del servicio por una semana.
- d) Si no devuelve el material correspondiente pierde todos los derechos y beneficios de socio, hasta normalizar la situación
- e) Si el socio es reincidente por primera vez en el atraso de la devolución de los libros o revistas, después de proceder según los incisos (a), (b), (c) y (d), le corresponde una sanción de diez días hábiles de suspensión de todos los derechos y beneficios de socio.
- f) Si el socio es reincidente por segunda vez en el atraso de devolución de libros y/o revistas después de proceder según los incisos (a), (b), (c) y (d), le corresponde una sanción de veinte días hábiles de suspensión de todos sus derechos y beneficios como socio.
- g) Si el socio es reincidente por tercera vez en el atraso de devolución de los libros y/o revistas, corresponde una sanción de cuarenta días hábiles de suspensión de todos los derechos y beneficios
- h) Si pasado los treinta días corridos de reclamo por escrito de devolución de libros y/o revistas, el socio no devuelve el material prestado, ni lo paga, la DIRECCIÓN DE EL ISP N° 2, tomará los recaudos que crea conveniente para la recuperación del libro y/o revista.
- i) El área de alumnado deberá solicitar el libre deuda extendido por la biblioteca antes de entregar el certificado de estudio a los alumnos egresados.

TÍTULO III

Materiales audiovisuales (videos, CDs, cassette)

Artículo 10.

Servicio, beneficio social

El servicio de materiales audiovisuales está disponible a toda la comunidad educativa de la siguiente manera:

- a) No se prestan a domicilio CDs y DVD: originales, de mucha demanda, que sean muy valiosos o pertenezcan a enciclopedias o colecciones muy valiosas.
- b) No se prestan al público en general los materiales audiovisuales que la Biblioteca considere necesario preservar.



- c) Los materiales audiovisuales de la Biblioteca podrán ser llevados a domicilio en préstamo por los socios que estén al día con el pago de la cuota societaria, dos por vez, hasta 48 horas.
- d) En caso de deterioro parcial o total de los materiales multimedia prestados a domicilio, los socios deberán reponer, o abonar el valor de los mismos.

Artículo 11.

En los casos de atraso o no devolución del material audiovisual se procederá de acuerdo al art. 9.

TÍTULO V

Informática

Artículo 12.

Organización, registro y control.

- a) Todos los alumnos y personal del ISP N° 2 podrán acceder a los servicios informáticos de la biblioteca.
- b) Se llevará un registro de usuarios foliado, que se completará en forma diaria. Los turnos serán de **una hora** por usuario, con posibilidad de renovación en caso de que no existan reservas previas.

Artículo 13

Servicios. Beneficios sociales

- a) Los servicios informáticos en biblioteca para los alumnos son los siguientes: uso de las PC para trabajos de procesamiento de textos y similares, notas, correo electrónico, búsqueda de información y todo lo que el equipamiento permita, conforme lo autorice la DIRECCIÓN DEL ISP N° 2. No se utilizarán estos equipos para juegos de ningún tipo, sea por internet o por programas instalados o que se quieran o intenten instalar..

Artículo 14.

Cuidado y protección de los equipos de informática

- a) Los usuarios de los equipos deberán ser cuidadosos en el uso de los mismos. No se deben cambiar las configuraciones de escritorio, pantalla, etc., para usar los mismos ni bajar programas de ningún tipo, salvo aquellos que sean verificados por el técnico informático del ISP 2.
- b) En los casos que los usuarios dañaran los mismos la DIRECCIÓN DEL ISP N° 2 tomará las medidas correspondientes.

