

**fch**  
**UNSL**

**Universidad Nacional de San Luis**  
**Facultad de Ciencias Humanas**  
Programa de Ingreso y Permanencia  
de los Estudiantes



# **¡INGRESO 2024**

## **Cuadernillo de Ingreso**



**PROFESORADO UNIVERSITARIO**  
**EN LETRAS**



# INDICE

Saludo autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas .....	05
Presentación Programa de Ingreso y Permanencia de lxs Estudiantes .....	07
Programa Curso de Apoyo 2024 .....	09
La Educación Superior como Derecho .....	23
La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos .....	25
La construcción de un nuevo proyecto .....	35
Las prácticas de estudio y sus condicionantes .....	39
Las prácticas de lectura en el Nivel Superior .....	43
Los formatos académicos en el Nivel Superior .....	51
EJE: DERECHO AL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA UNIVERSITARIA .....	63
La historia de la Universidad argentina .....	65
Entre huellas y legados en la Universidad Nacional de San Luis .....	67
Ciudadanía, gobierno y estructura de la UNSL .....	77
Por una Universidad libre de violencias y discriminación .....	85
Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas.....	97
EJE: DERECHO AL VÍNCULO CON EL SABER .....	103
Bienvenida autoridades del Departamento de Artes .....	107
¿Por qué y para qué es importante conocer el Plan de Estudios de la carrera elegida? .....	109
Plan de estudios .....	111
Carta a un joven Profesor: Por qué enseñar hoy .....	113
El lenguaje y las lenguas .....	123
La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación .....	149
Manifiesto Liminar. Reforma del 18 .....	155



Fotografía de portada: Repositorio del Pipe.



¡Hola! ¿Cómo estás? ¡**Te estábamos esperando!** ¡Qué lindo saberte parte de esta Universidad, pública, gratuita y de calidad!

Has dado un paso inmenso para estar hoy acá, como integrante de la Facultad en Ciencias Humanas. Día a día, nos esforzamos y nos esforzaremos por que este paso andado (el de **acceder a la universidad, y permanecer y egresar en ella**) sea un **derecho** tuyo y el de much@s, y no un privilegio.

¡Qué **alegría** conocerte y reconocerte! ... ¿Viste cuando después de un día de calor llega ese olor a lluvia que anuncia sosiego? ¿Viste ese beso dado como al pasar que nos inunda de pasión y complicidad? ¿Viste esa mano que llega justo a tiempo y que nos abraza de esperanza? Bueno, así nos sentimos hoy con tu llegada a la Facultad de Ciencias Humanas: con sosiego, pasión, complicidad y esperanza. Porque estamos convencidas de que llegas con ganas de romper con prejuicios y defender lo público. Llegas con la fuerza de construir desde la ciencia, las prácticas transformadoras, el arte y los procesos colectivos. Llegas y eso, simplemente, nos alegra.

¿Que ves dificultades? ¡Uf! ¡Claro que los habrá! Pero somos muchas las personas que estaremos con vos y para vos: profes, compañer@s, amig@s, familia, tutores y espacios de acompañamiento pedagógico y psicológico.

Tenés **desafíos** por delante... Nos gustaría que te sintieras cómod@ preguntando desde la incomodidad. Que seas parte de las transformaciones colectivas que tod@s ansiamos y necesitamos. Que disfrutes y goces de aprender. Que recorras (vayas, vuelvas, te caigas, te pierdas y te encuentres). Que celebres. Que abracés el compromiso por un mundo mejor y más justo. Que creas en la **educación** como lugar de transformación. Que hagas de la **comunicación** un momento de cambio. Que esperes del **arte** como espacio de reparación.

¡Qué lindo saberte parte de esta Universidad!

Viviana Reta y Verónica Longo  
Decana y vicedecana de la Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de San Luis





# Programa de Fortalecimiento del Ingreso y Permanencia de los Estudiantes

## Facultad de Ciencias Humanas

### Presentación

Este programa tiene la siguiente estructura para el Curso de Apoyo 2024:

**Coordinación general:** Lic. Valeria Pasqualini

**Asesoría pedagógica:** Esp Paola Figueroa

El Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas tiene como finalidad generar instancias de abordaje institucional vinculadas al ingreso, permanencia y egreso, en pos de articular espacios pedagógicos que promueven la pertenencia institucional; detectar problemáticas que generen abandono y rezago, así como promover dispositivos para el abordaje de núcleos críticos en la formación de estudiantes (Ord N°003/20).

**Docentes Responsables:** Son docentes de las carreras de la FCH que acompañan a los y las ingresantes de las carreras en los temas previstos en el Programa del Curso de Apoyo 2024.

**Tutores de Pares:** Son estudiantes avanzados en las diferentes carreras que ofrece la FCH y acompañan a los ingresantes y estudiantes regulares -desde su situación de pares- en el estudio y aprendizaje de textos académicos, como también en la orientación en actividades relativas a la vida académica universitaria.

El Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes trabaja de manera articulada con otros espacios que es importante que conozcas:



**Espacio de orientación psicológica:** tiene por finalidad atender y orientar a los estudiantes de la FCH, en los distintos años de todas las carreras, en todas aquellas situaciones emocionales o crisis subjetivas que consideren que interfieren con sus estudios. No se trata de realizar tratamiento psicológico, sino de encuentros con profesionales que intentan esclarecer y/u orientar en las preocupaciones de los estudiantes en su trayecto universitario.

Lic. Roberto Araya Briones. Email: soapsifch@gmail.com

**Asesoría Pedagógica:** tiene por finalidad atender y orientar a los estudiantes de los distintos años de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, en situaciones relacionadas a la alfabetización académica, (leer, escribir, aprender en la universidad), como en aquellas que hacen a la pertenencia a la vida universitaria. Para ello se prevén intervenciones pedagógicas, tanto personales o grupales a cargo de la profesional del servicio.

Esp. Paola Figueroa. Email: paolafigueroa07@gmail.com

**Programa de Accesibilidad Académica:** sus objetivos son favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades, así como promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica.

Dra. Verónica Garro. Email: accesibilidadfch@gmail.com

**Equipo Técnico Interdisciplinario:** Se encarga de la aplicación del *protocolo de intervención institucional ante situaciones de violencia de géneros, identidad de género y discriminación* de la Universidad Nacional de San Luis. Su finalidad es la de prevenir, detectar, atender, sancionar y erradicar las violencias y discriminación en la Universidad Nacional de San Luis, mediante el acompañamiento, asesoramiento e intervención profesional.  
Email: eti.protocolo.unsl@gmail.com



# Programa Curso de Apoyo 2024

## Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes Facultad de Ciencias Humanas - UNSL

### 1. Fundamentación

El presente programa está destinado al grupo de ingresantes 2024 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Para la elaboración del mismo se ha tenido en cuenta lo establecido por las Ordenanzas CD. 06/12, 03/20 y 211/21; los informes de actividades realizadas de años anteriores presentados por el Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes (PIPE); los aportes del dispositivo de evaluación<sup>1</sup> realizado durante los meses de abril y junio y; especialmente las contribuciones de docentes de primer año, comisiones de carrera y equipo de gestión de los Departamentos que participaron de las cuatro jornadas tituladas “Repensando el Ingreso a la FCH”, que dieron lugar a la modificación de algunos aspectos del Curso de Apoyo que fueron abordados como núcleos problemáticos.

Desde el PIPE asumimos el compromiso establecido en la Ley 27.204, que establece la responsabilidad principal e indelegable que tenemos como Universidad Pública sobre la Educación Superior. Allí se considera a la “educación y el conocimiento como bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206”. Además, sostenemos los preceptos planteados en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en el año 2018, donde se ratificó el derecho a la educación superior y se la definió como un bien público, social y un derecho humano universal; por otro lado, se declaró el conocimiento como bien social, colectivo y estratégico al que deben tener acceso todas las personas sin distinción social, género, etnia ni religión.

Partimos del convencimiento de que las disciplinas que forman parte de la educación, el arte y la comunicación, ofrecen perspectivas críticas y saberes que permiten problematizar nuestra manera de estar en el mundo, apuntando a la formación de ciudadanías comprometidas con el bienestar colectivo y el respeto de la democracia. Estas disciplinas, poseen la potencia de romper estereotipos y formar en la comprensión de distintas culturas y así, lograr otra forma de relacionarse con el mundo, por fuera de las lógicas individualistas y competitivas del mercado (Nussbaum, 2010).

Nos encontramos atravesando momentos complejos, de crisis generalizada, donde el orden social se ve conmovido a nivel global y los discursos antiderechos que particularmente ponen en riesgo a la educación pública están cobrando

---

<sup>1</sup> Este fue diseñado ad hoc desde este programa con la intención de recuperar algunas de las voces de los distintos actores vinculados al ingreso a la FCH (ingresantes, docentes del Curso de Apoyo, tutores de pares, docentes de primer año), para destacar los aspectos positivos, negativos y aquellos posibles de mejorar en la propuesta formativa.



protagonismo en la sociedad. Por ello, hoy más que nunca se vuelve necesario acudir hacia orientaciones ético-políticas que nos guíen hacia prácticas sociales más justas y a generar los dispositivos necesarios para la defensa de la dignidad humana. En tiempos de radicalización de los discursos, de grietas, de lazos sociales resquebrajados, de manifestaciones de odio generalizadas y de desprestigio de los valores de la democracia; los Derechos Humanos emergen como un faro que nos orientan hacia donde enfocar la enseñanza y las prácticas universitarias.

Desde el PIPE de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), nos hemos propuesto trabajar desde el Curso de Apoyo (CDA) con esta perspectiva. Situar la formación y la construcción del oficio de ser estudiante universitario desde las orientaciones ético-políticas que emergen en clave de Derechos Humanos implica sin dudas, concebir el derecho a la educación superior como derecho humano. Supone también, problematizar a les<sup>2</sup> sujetos que a ella acuden, es decir, estudiantes universitarios en tanto sujetos de derecho que gozan del derecho a la educación superior (Rinesi, 2015).

Sostenemos que no es suficiente la enunciación de postulados orientados hacia la democratización del nivel superior para que éste devenga realidad, sino que se debe sostener con prácticas y dispositivos creativos acordes con los objetivos asumidos (Magendzo, 2017; Rodino, 2006). Para ello, el presente programa del CDA 2024 asume la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos, reconocida en el texto normativo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que apunta no sólo al conocimiento de la normativa, sino también al logro de prácticas pedagógicas que las problematicen y orienten desde un sentido crítico de la realidad.

Desde este espacio sostenemos que constituirse en estudiante universitario es un proceso que se va aprendiendo al menos durante todo el primer año. Tal como expresa Adelaida Benvegnu (2023) “No existe un pasaje armonioso o acompañado sino un salto, un desencuentro entre los modos de relacionarse con el saber instalados en la escuela secundaria y los que supone la universidad; con frecuencia los/las estudiantes quedan “desarmados” al no encontrar entre los conocimientos, las estrategias y los hábitos ya construidos aquellos que les permitan enfrentar las nuevas exigencias del trabajo intelectual.” Es allí, donde es necesario pensar el primer año universitario como puente para transitar el proceso de ir constituyendo el oficio de ser estudiante universitario. Ese oficio que supone una triple filiación: a la universidad con todas sus lógicas administrativas que implican tiempos y condiciones particulares (cuatrimestre, inscripción por sistema, entre otros); a la vida académica (alumnos regular, libre, promocional; parciales, finales;) y a los campos disciplinares con sus lógicas de producción y reproducción de conocimiento.

---

<sup>2</sup> Entendemos al lenguaje como una construcción social y dinámica que construye realidades. Por ello, desde la coordinación del PIPE, se elige políticamente el uso del lenguaje no binario para poder visibilizar las múltiples identidades sexogenéricas. El uso de la letra e se encuentra avalado además, por la Resolución del Consejo Superior N° 151/20 de la UNSL.



Esta triple filiación no se adquiere de un día para otro, supone un proceso y es allí donde, institucionalmente debemos intervenir para hacer práctica efectiva ese derecho a la educación. Esto implica revisar y reconfigurar condiciones institucionales pedagógicas que permitan articulaciones entre espacios considerando el Curso de Apoyo como tramo inicial de ese proceso que tendrá continuidad durante todo el año.

El presente programa tampoco busca desentenderse de las problemáticas que ya se han considerado en programas anteriores y sus informes correspondientes: una alta tasa de abandono que generalmente se ubica en primer año en casi todas las carreras de la facultad, así como las dificultades que presentan los estudiantes para aproximarse a los textos académicos de manera comprensiva. Esto se ve reflejado en las prácticas de lectura, escritura y comprensión de textos, ya que las mismas exigen apropiación teórica y muchos estudiantes ingresan a la universidad con matrices mecánicas para la reflexión, la formulación de opiniones propias, lo conceptual. La alfabetización académica deviene en un gran desafío y es una nueva lógica que aquí no se resuelve, sino que recién comienza.

## **2. Presentación**

El CDA, según lo establece el art. 1 de la ordenanza CD 006/12 tiene carácter irrestricto y obligatorio para quienes aspiren a ingresar a alguna de las carreras que ofrece la FCH.

Durante el presente año y a modo de experiencia piloto los/as ingresantes podrán optar por dos instancias de cursado del Curso de Apoyo:

- 1) Instancia octubre-noviembre-febrero-marzo (semipresencial)
- 2) Instancia febrero-marzo (presencial)

- 1) Instancia octubre - noviembre - febrero marzo. Esta instancia tendrá una modalidad semipresencial y permitirá el cursado del Eje 2 del presente programa durante 2 encuentros semanales de 2 horas cada uno a lo largo de 8 semanas, los meses de octubre y noviembre de 2023. Abordará contenidos comunes para todas las carreras de la FCH; y durante los meses de febrero- marzo se abordarán los otros ejes de manera presencial, únicamente los días viernes de febrero y en la primera semana de marzo, de manera conjunta con aquellos ingresantes que opten por iniciar el Curso de Apoyo en el mes de febrero.

Esta instancia prevé dos días de cursado con clases dialógicas sincrónicas y actividades de aprendizaje que posibiliten la apropiación de contenidos y estrategias de estudio y aprendizaje; durante estos meses se prevé, al menos, dos instancias presenciales a modo de síntesis de lo aprendido y para propiciar el acercamiento de estos ingresantes a la vida



universitaria, que en esa época del año se encuentra en pleno funcionamiento.

El crédito horario de la presente propuesta quedará distribuido de la siguiente manera:

-32 hs. sincrónicas (octubre-noviembre)

-8 hs. presenciales (octubre-noviembre)

-15 hs. presenciales talleres (febrero-marzo)

-15 hs. no presenciales (para realización de actividades y estudio)

Total: 70 horas.

Esta propuesta fue pensada considerando las voces de los/as ingresantes 2023 que expresaron la necesidad de vincularse con el material bibliográfico y ciertas prácticas de lectura y estudio de manera gradual y anticipada para poder acercarse al saber desde otros tiempos. Otro de los motivos de esta instancia es poder acercarnos a estudiantes que, por encontrarse en el interior de la provincia, o estar trabajando durante la temporada de vacaciones para poder solventar gastos no podían concurrir durante el mes de febrero a cursar de manera presencial el Curso de Apoyo, como así también para aquellos estudiantes que se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria, o han culminado la misma y desean aproximarse al proyecto de ser estudiantes universitarios de manera anticipada.

- 2) Instancia febrero - marzo. Tendrá una **duración** de cinco semanas, durante los meses de febrero y marzo del 2024. La población de ingresantes de cada carrera será distribuida en comisiones, bajo la responsabilidad de docentes coordinadores y tutores de pares.

El programa del CDA 2024 **se encuentra organizado en cuatro ejes** denominados: “*Ser estudiante universitario: una cuestión de derechos y obligaciones*”, “*Derecho al vínculo con el saber y con los campos disciplinares*”, “*Derecho al conocimiento de la cultura universitaria*” y “*Derecho a conocer diversas expresiones culturales (itinerarios culturales)*”. Estos ejes están interrelacionados entre sí y con un objetivo común: la construcción del oficio de ser estudiante universitario desde un posicionamiento ético-político que entiende a la educación superior como derecho humano, social y colectivo.

El eje 1 denominado **Ser estudiante universitario: una cuestión de derechos y obligaciones** abordará contenidos vinculados al Derecho a la educación superior, las implicancias de ingresar a la universidad y la construcción de un nuevo proyecto de vida.

El eje 2. **Derecho al vínculo con el saber y con los campos disciplinares** busca problematizar la relación que los ingresantes han construido con el conocimiento, así como acercarlos a las prácticas de estudio, lectura y escritura que forman parte de la vida universitaria, entendiendo que las mismas



promueven la construcción del oficio de ser estudiante. Los contenidos que se ofrecen, apuntan a generar prácticas de lectura y estudio que buscan atribuir significados al campo disciplinar que les permitirá filiarse a la carrera, al grupo de compañeros y a prácticas comprometidas con la institución y la sociedad. Estos contenidos serán abordados en el Curso de apoyo y se dará continuidad y profundidad en las asignaturas del primer año de las carreras.

El eje 3. denominado ***Derecho al conocimiento de la cultura universitaria*** se inicia con talleres en el Curso de Apoyo y tendrá continuidad, a través de diversos dispositivos, a lo largo de todo el primer año. Esto permitirá una apropiación gradual y significativa que tienda a la construcción de pertenencia institucional. El desarrollo de dicho eje tiene como objetivo conocer los dispositivos que se han instituido para la regulación de la vida académica, de gobierno, pedagógica, política y cultural interna de la universidad; entendiendo que las mismas se ubican en un derrotero histórico que las ha constituido hasta el presente.

El cuarto eje denominado ***Derecho a conocer diversas expresiones culturales*** tiene como propósito que, quienes ingresan a la FCH puedan acceder y disfrutar expresiones culturales y artísticas que no sólo enriquecen las vidas académicas, sino que aportan a la formación integral y crítica de los sujetos, y al decir de Rodari, este acceso “*no es para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo*”. Este eje se inicia con actividades en el Curso de Apoyo y tendrá continuidad, a través de diversos dispositivos, a lo largo del primer año.

Los contenidos del programa, de acuerdo a lo previsto por el artículo 5 de la ordenanza CD 006/12, serán al menos un **60% comunes para todas las carreras** de la FCH, en pos de facilitar eventuales cambios de carrera por parte de los ingresantes.

El crédito horario del curso de apoyo 2024 será de 70 horas reloj. La distribución será la siguiente:

**Clases:** organizadas para el grupo total de asistentes a cada comisión con un crédito horario de 60 horas. Se desarrollarán de lunes a jueves con una duración de tres horas diarias. Las clases consistirán en:

Clases dialógicas a cargo del docente responsable de la comisión;

Talleres a cargo de distintos actores y estamentos de la vida institucional (comisiones de carreras, centro de estudiantes, proyectos de extensión e investigación, comunidad universitaria en general).

**Talleres:** se realizarán los días viernes con una carga horaria de 10 hs totales, se trata de actividades complementarias que buscan acercar a la cultura vinculada con el campo disciplinar, promover el compromiso estudiantil y la ampliación/profundización del capital social-cultural.

### **Módulo Pre Universitario de Iniciación Musical**

En el caso de aquellos estudiantes **aspirantes al ingreso a las carreras de Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y la**



**Tecnicatura Universitaria en Producción Musical**, según Resolución 211/21 CD, deberán aprobar el Módulo Pre Universitario de Iniciación Musical (MPIM).

El mismo brinda los conocimientos mínimos para abordar los espacios curriculares disciplinares del plan de estudios de las carreras mencionadas y se desarrollará en dos modalidades:

Modalidad extendida: Se dictará de forma anual, de acuerdo al calendario académico y tiene como principal objetivo el desarrollo de los contenidos durante 30 semanas.

Modalidad intensiva: Se dictará en los meses de febrero y marzo y tendrá como principal objetivo abordar los contenidos del módulo en una extensión de 5 semanas. Constará de una evaluación final y la posibilidad de recuperación.

En el marco del Curso de Apoyo se desarrollará la modalidad intensiva del MPIM cuya aprobación permite cursar todos los espacios curriculares de primer año de las carreras de música de la FCH.

Por el contrario, la desaprobación del MPIM, de acuerdo a la Res. 211/21 CD, permite cursar solamente los espacios curriculares que se enuncian a continuación:

- Quienes aspiran a realizar el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana: Pedagogía, Taller Los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje e Historia General de la música europea.
- Quienes aspiren a realizar la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical: Historia General de la Música Europea (1° cuatrimestre) e Informática Aplicada a la Producción Musical (2° cuatrimestre).

Cabe aclarar que el MPIM no es condición excluyente para el ingreso a la UNSL. Quienes aspiren a ingresar y cumplan con los requisitos de ingreso dispuestos por la FCH podrán acceder a la condición de estudiantes universitarios de estas carreras con los consecuentes derechos y obligaciones que ello implica.

### **3. Finalidad general del Curso de Apoyo**

Generar espacios que promuevan el proceso de configurarse en estudiantes universitarios, asumiéndose como sujetos con derechos y responsabilidades a estudiar en la universidad y así construir filiación institucional y académica, promoviendo participaciones activas y críticas desde el inicio de la vida universitaria.



#### 4. Propósitos, contenidos y actividades

<b>Eje 1: Ser estudiante universitario una cuestión de derechos y obligaciones</b>		
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>
Analizar las implicancias de ser estudiante universitario desde el derecho a la educación superior reconociendo las responsabilidades que se asumen en el trayecto de formación universitaria.	La construcción de un nuevo proyecto. La educación superior como derecho humano social y colectivo.	Talleres

<b>Eje 2: Derecho al vínculo con el saber y con los campos disciplinares</b>		
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>
<p>Promover estrategias de estudio y aprendizaje que aporten a la alfabetización académica.</p> <p>Problematizar la relación con el conocimiento que les estudiantes han construido a lo largo de sus trayectorias.</p> <p>Conocer el itinerario de formación académica promoviendo un acercamiento a las lógicas del campo disciplinar de la carrera elegida.</p> <p>Interrogar los campos y prácticas profesionales elegidas, problematizando su aporte en la lucha y la defensa de los DDHH.</p>	<p>1.La relación con el conocimiento y su construcción mediante prácticas de lectura, estudio y aprendizaje.</p> <p>1.a Las prácticas de estudio en la formación académica.</p> <p>1.b Las prácticas de lectura en la formación académica. Comprensión de textos: estrategias a poner en juego en textos propios de las carreras.</p> <p>1.c Las prácticas de escritura en la formación académica. Microescritura. Resumen. Elaboración de ordenadores gráficos en los textos abordados propios de las carreras.</p> <p>2.Las características de la carrera elegida y el compromiso social. Plan de estudio.</p> <p>3.La educación, la comunicación y el arte como campos laborales que aportan a la construcción de un mundo más justo e igualitario.</p>	<p>Clases dialogadas</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Talleres</p> <p>(otras modalidades que resulten como emergentes)</p> <p>Nota: este eje comienza a abordarse durante el Curso de Apoyo, y tendrá continuidad durante el primer año en articulación con las materias de ese año, como así también con diversas actividades propuestas desde las comisiones de carrera y otros espacios institucionales.</p>



<b>Eje 3: Derecho al conocimiento de la cultura universitaria</b>		
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>
<p>Brindar herramientas para conocer algunos de los dispositivos que regulan la vida académica, de gobierno, pedagógica, política y cultural interna de la universidad.</p> <p>Propiciar la construcción del sentido de pertenencia a la institución como sujetos hacedores de la historia de la universidad pública.</p> <p>Valorar el rol de la universidad pública en la defensa y lucha por la democracia y los DDHH.</p>	<p>La historia de la universidad pública argentina y la UNSL: avances y retrocesos en la conquista por el derecho a la educación superior.</p> <p>La figura de Mauricio López en la construcción de una universidad comprometida con el pueblo.</p> <p>Ciudadanía, gobierno y estructura de la UNSL. Régimen académico.</p> <p>La importancia de contar con un protocolo en violencia de género para el cuidado de los estudiantes.</p>	<p>Clases dialogadas</p> <p>Cine debate</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Charla-taller</p> <p>Nota: este eje inicia durante el Curso de Apoyo con una actividad y tendrá continuidad, a través de diversos dispositivos, a lo largo de todo el primer año.</p>

<b>Eje 4: Derecho a conocer diversas expresiones culturales</b>		
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>
<p>Conocer parte de la cultura particular de la FCH desde el compromiso social y académico con una formación crítica y problematizadora de la realidad.</p>	<p>Educación, comunicación, arte, DDHH y democracia.</p> <p>Práctica de lectura y escritura académicas, creativas y reflexivas.</p>	<p>Proyección de películas/documentales.</p> <p>Lecturas literarias, espectáculos musicales, muestras de artes plásticas.</p>

<b>Módulo Pre-Universitario de Iniciación Musical<sup>3</sup></b>		
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>
<p>Generar espacios para la introducción de las competencias mínimas necesarias en la formación de las carreras del Departamento de Artes.</p>	<p>Iniciación en lectoescritura y en audiopercepción musical.</p> <p>Iniciación al piano.</p>	<p>Clases teórico-prácticas</p>

<sup>3</sup> Se ofrece sólo para estudiantes aspirantes a ingresar al Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, según resolución 145/17 CD.



## 5. Modalidad

- 1) **Instancia octubre - noviembre - febrero - marzo:** semipresencial octubre - noviembre y presencial febrero- marzo.
- 2) **Instancia febrero- marzo:** presencial.

## 6. Material de estudio

Cuadernillo del Curso de Apoyo 2024. Audiovisuales de producción del PIPE.

## 7. Cronograma

**Instancia octubre - noviembre- febrero - marzo.** Durante los meses de octubre y noviembre se prevé dos días de cursado con clases dialógicas sincrónicas y actividades de aprendizaje que posibiliten la apropiación de contenidos y estrategias de estudio y aprendizaje; durante estos meses se prevé, al menos, dos instancias presenciales como síntesis de lo aprendido. Durante los meses de febrero y marzo deberán cumplimentar de manera presencial las instancias correspondientes al resto de los ejes que se desarrollan los días viernes y la primera semana de marzo.

**Instancia febrero marzo.** El cronograma de trabajo tentativo es el siguiente:

Primera semana: Introducción del curso, contenidos referidos al: ser estudiante universitario en un marco de derechos. contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento. Asistir a una Obra de teatro.

Segunda semana: contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento propio de la disciplina. Talleres .

Tercera semana: contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento propio de la carrera. Talleres referidos a los campos laborales.

Cuarta semana: contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento propio de la carrera. Talleres vinculados al recorrido formativo de la carrera y la vida universitaria

Quinta semana: Diálogos con docentes de primer año, consultas, evaluaciones. Expresiones culturales que articulen la educación, la comunicación, el arte y el vínculo entre los DDHH y la democracia como cierre del Curso del Apoyo.



En el caso del **Módulo Pre-Universitario de Iniciación Musical 2024** se dictará en conjunto con el curso de apoyo. Se presenta a continuación un cronograma tentativo:

Primera semana: Elementos del pentagrama: pentagrama, claves, armaduras, barra de compás, notas (alturas). Pulso, acento, subdivisión binaria. Tiempo fuerte/débil (ritmo). Acercamiento al instrumento con una obra de dificultad inicial (piano).

Segunda semana: Tono, semitono, intervalos, estructuras de escalas mayores (alturas). Compás simple. Figuras musicales. Síncopa (ritmo). Acordes: calidades, inversiones, voicings. Concepto de tonalidad: escalas (piano).

Tercera semana: Escalas menores. Acordes, círculo de quintas, transposiciones (alturas). Comienzos. Concepto de media clave-gramani. Puntillo. Compás ternario (ritmo). Enlaces armónicos aplicando lo visto sobre acordes (piano).

Cuarta semana. Evaluaciones. Actividad final integradora de todas las asignaturas.

Quinta semana. Evaluaciones. Recuperatorio

## 8. Evaluación

Para la aprobación del eje referido a la cultura universitaria será necesario cumplir con la realización satisfactoria de una actividad señalada como acreditable por los docentes responsables de cada comisión.

La aprobación del eje referido al vínculo con el saber, implica cumplir con la realización satisfactoria de dos actividades acreditables.

Cada actividad tendrá una recuperación en las fechas que consideren los docentes a cargo de las comisiones del curso.

**9. Eximiciones:** estarán eximidos de asistir al CdeA aquellos aspirantes que al momento de inscribirse se encuentren comprendidos en las siguientes situaciones:

- a) Poseer título en ciencias sociales o humanísticas de nivel superior.
- b) Haber aprobado en los últimos tres años, la totalidad de las asignaturas de primer año de alguna carrera vinculada a las ciencias sociales o humanísticas, siempre de nivel superior.
- c) Haber asistido y finalizado el curso de apoyo del año inmediato anterior.
- d) No poder asistir por razones justificadas laborales o de salud.

En todos estos casos el aspirante deberá solicitar la eximición, durante la primera semana de clases del Curso de Apoyo mediante nota dirigida a la secretaría



académica adjuntando a tal fin, las certificaciones que acrediten las causales de su solicitud. Para las primeras causales se les dará por aprobado el curso de apoyo.

En caso de concederse la eximición según causal d) les ingresantes deberán realizar las actividades acreditables de su comisión. En caso de no cumplir con lo estipulado deberá incorporarse obligatoriamente al Trayecto de Formación Apoyo (TFA), de acuerdo a lo que explicita la ordenanza CD 006/12.

En el caso de estudiantes aspirantes a ingresar al Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, según Resolución 211/21 CD, deberán aprobar el módulo correspondiente que consta de tres partes:

Evaluación escrita del eje de iniciación en lectoescritura y en audiopercepción musical;

Evaluación oral del eje de iniciación en lectoescritura y audiopercepción musical;

Evaluación del eje de iniciación al piano a través de la ejecución del instrumento.

## **10. Trayecto de formación con apoyo (TFA)**

El TFA tiene la finalidad de ofrecer un espacio de orientación, sostén y acompañamiento a les ingresantes que, al iniciar el primer cuatrimestre de clases, aún no hubieran aprobado las actividades acreditables del Curso de Apoyo. Estará bajo la responsabilidad de la coordinación del PIPE y será apoyado por el equipo de trabajo del programa.

La asistencia al TFA será de **carácter obligatorio** para quienes no hayan aprobado las actividades acreditables del curso de apoyo o se hayan incorporado en las últimas dos semanas del mismo. Su actividad se inicia simultáneamente con el primer cuatrimestre y se ofrecerá por un período que oscile entre uno y tres meses, en función del proceso de aprendizaje de cada estudiante y el acompañamiento que requiera cada una de esas trayectorias.

Los propósitos que guiarán las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como los contenidos que se desarrollarán en este espacio, serán los propios del curso de apoyo, ya que su fin último es brindar ayudas ajustadas para apropiarse de aquello que, por diversas razones, no se logró durante las cinco semanas del curso y lograr así la aprobación del mismo.

## **11. Espacios de articulación entre el Curso de Apoyo y primer año**

Tal como se manifestara en la fundamentación de la presente propuesta, entendemos que el ingreso a la FCH no se agota en la instancia del Curso de Apoyo, sino que allí se inicia y tiene continuidad a lo largo de todo el primer año



de carrera. En ese sentido, es fundamental que desde el PIPE se generen las condiciones necesarias para promover articulaciones entre los contenidos y procesos iniciados durante el CdA y el primer año.

Se buscará promover espacios de articulación entre docentes y tutores del curso de apoyo y los equipos docentes de las asignaturas del primer año, con el fin de compartir características del grupo, conocer problemáticas particulares y articular dispositivos de trabajo que permitan sostener y promover la permanencia. Se está trabajando de manera sostenida con los equipos de primer año para dar continuidad y profundizar los contenidos propios del CdA vinculados a prácticas de lectura, escritura y estudio que permitan gradualmente acompañar los procesos de alfabetización académica.

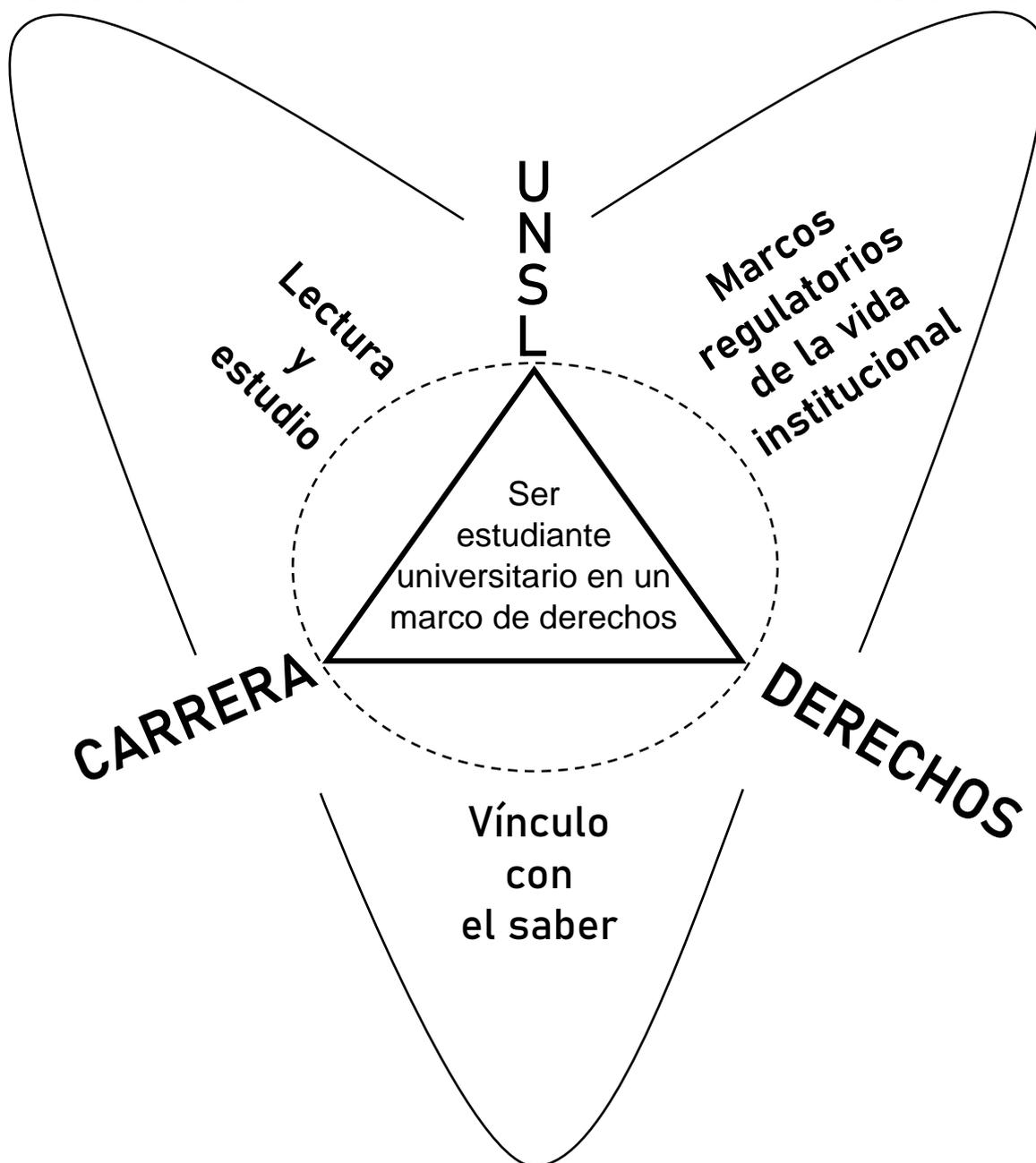
Se trabajará con distintos actores institucionales (Nodocentes, Comisiones de carreras, Departamentos, Centro de estudiantes, entre otros) para el abordaje de contenidos que deben tener continuidad en el primer año para que las apropiaciones sean significativas.



## 12- Síntesis de contenidos

Derecho a conocer  
las estrategias  
necesarias para  
acceder al saber

Cultura  
universitaria en  
un marco de  
derechos



Saberes y disciplinas  
que aportan a una  
ciudadanía con mayor  
acceso a derechos





## La educación superior como derecho...

A partir de estas páginas comenzarás a transitar un camino de formación en una universidad pública que asume a la educación superior como derecho.

Pero... ¿qué significa que la educación superior sea considerada un derecho? Significa que todos y todas podemos acceder a ella y que cada uno/a de ustedes es considerado un sujeto de derecho y por ello, el Estado y la institución deben generar políticas y condiciones para garantizarlo.

Significa que la universidad debe dejar de ser ese lugar donde se forman unos pocos y que comience a ser habitada por el pueblo, tal como lo dice Benente, el autor que les proponemos leer a continuación.

En estas próximas páginas encontrarán planteos de ideas que plantearán por qué la educación superior es un derecho y la importancia que tiene que la universidad se pinte de pueblo.

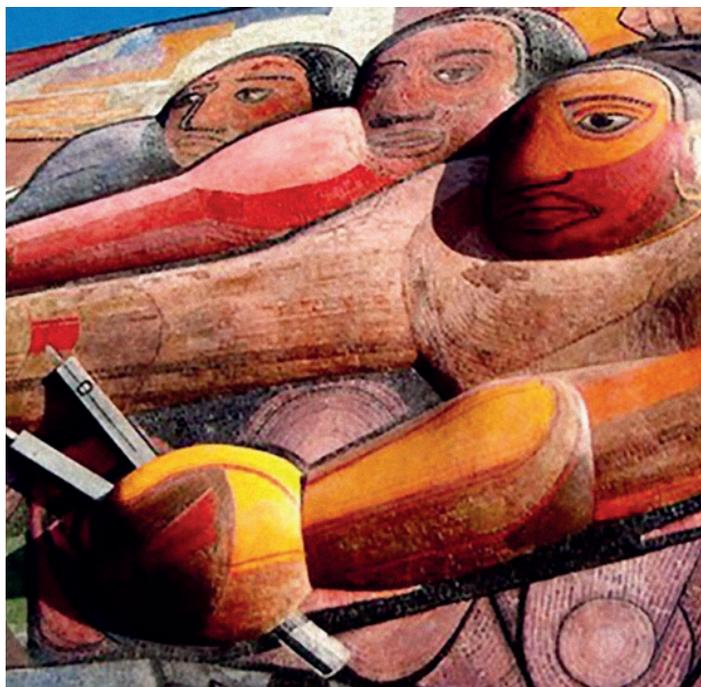




# La universidad se pinta de pueblo

Educación superior, democracia y derechos humanos

Mauro Benente  
(compilador)



Entrevistas a Eduardo Rinesi y Dora Barrancos  
Textos de Mauro Benente, María Carolina Calvelo, Julián Dércoli,  
Ana Laura Herrera, Victoria Kandel, Ariel Langer, Anabella  
Lucardi, Sebastián Torres y Martín Unzué

# Índice

<b>Prólogo</b>	9
<b>El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI</b> <i>Martín Unzué</i>	19
<b>Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana</b> <i>Sebastián Torres</i>	35
<b>Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo</b> <i>Mauro Benente</i>	53
<b>Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas</b> <i>Victoria Kandel</i>	85
<b>Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional</b> <i>Julián Dércoli</i>	103

<b>La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente</b>	
<i>Anabella Lucardi</i>	121
<b>A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento</b>	
<i>Ana Laura Herrera y Carolina Calvelo</i>	145
<b>Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Ampliación de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia</b>	
<i>Ariel Langer</i>	163
<b>La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos. Desde y a 100 años de la Reforma</b>	
<i>Entrevista de Mauro Benente a Eduardo Rinesi</i>	207
<b>Género y educación superior</b>	
<i>Entrevista de Romina Smiraglia y Anabella Di Tullio a Dora Barrancos</i>	223
<b>Sobre las autoras y los autores</b>	239

# Prólogo

En coincidencia con el centenario de la Reforma Universitaria, entre el 11 y el 14 de junio de 2018 se celebró en la Universidad Nacional de Córdoba, la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES). En la *Declaración final* se ratificó que la educación superior es un derecho humano y un bien público social, premisas que fueron retomadas de la II CRES, realizada en Cartagena de Indias en 2008. Situar a la educación superior como un derecho humano y como un bien público, es pensarla como una herramienta de emancipación y constituir la como un artefacto que busca hacer cortocircuitos en las redes que pretenden constituir a la educación como un servicio y al conocimiento como un bien transable. Es en el marco de este paisaje que la *Declaración final* de la III Conferencia, exige que los edificios educativos devengan en una paleta de colores: “los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 4).

La *Declaración final* exige que los sistemas de educación superior se pinten de muchos colores. ¿Qué significa esto? ¿Quién debe o está facultado para pintar los sistemas de educación superior? ¿Con cuáles tonalidades debe conformarse esa paleta de colores? Las preguntas pueden multiplicarse, pero la respuesta girará siempre sobre el mismo eje: el pueblo. El pueblo debe pintar la universidad con la paleta de colores que lo tiñe. De acuerdo con las lecturas que sobre la obra de Thomas Hobbes realiza Antonio Negri, el pueblo tiene una única voluntad y es por ello que puede ser representado. Frente a este concepto de pueblo, caracterizado por la homogeneidad, por su tonalidad monocromáti-

ca, Negri restituye y opone la noción de multitud, que se lee en los textos de Baruch Spinoza (Negri, 2004). De todas maneras, al concepto hobbesiano de pueblo, es posible confrontar ya no el de multitud, sino otro concepto de pueblo, el tonalizado por Ernesto “Che” Guevara.

El 28 de diciembre de 1959, el “Che” recibió, no a nombre propio sino en nombre del pueblo, el doctorado *honoris causa* de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Central de Las Villas. No era la primera vez que analizaba los contornos de la universidad en la Revolución, puesto que el 15 de octubre de aquel año, en la Universidad de Oriente, había pronunciado un discurso en el que rechazaba las aproximaciones excesivamente liberales de la autonomía universitaria (Guevara, 2004a). En la intervención de la Universidad de Las Villas, el “Che” se preguntaba cuál debería ser la función de la universidad, y como artículo primero ponía de relieve: “que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo” (Guevara, 2004b: 148). Que la universidad se pinte de pueblo, como recuerda Eduardo Rinesi en la entrevista que se incluye en este libro, supone que la universidad se pinte de muchos colores. El pueblo referenciado por Guevara no es un pueblo homogéneo, no es un pueblo monocromático, sino que tiene el color del negro y de la negra, del mulato y la mulata, del obrero y la obrera, del campesino y la campesina. El pueblo no tiene un único color, pero su paleta de colores comparte un color primario: el de la exclusión, el de aquellos que históricamente habían quedado fuera de la universidad, a quienes la universidad les había cerrado las puertas. Es por ello que el “Che” continuaba su discurso en estos términos: el pueblo “está hoy a las puertas de la Universidad, y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca” (Guevara, 2004b: 148).

La universidad monocromática era la universidad con puertas cerradas, que Guevara recomendaba abrir y hasta incluso suprimir. Esta política de apertura de puertas en el marco de la Revolución cubana, había sido enarbolada por los estudiantes cordobeses en la Reforma de 1918, cuando en el *Manifiesto liminar* no dudaban en afirmar que estaban “pisando una revolución”. En el marco de esa revolución que se estaba pisando, en un discurso pronunciado en la inauguración de la Facultad de Ciencias Económicas del Litoral, el 15 de septiembre de 1920,

Deodoro Roca releía los hechos de la reforma bajo la metáfora de la apertura de puertas: “un día los jóvenes, inquietos de hondas y lejanas inquietudes, sintieron un asco invencible. Abrieron las puertas y tomaron lo suyo, ¡sin pedirselo a nadie! Animaba sus mentes un profundo anhelo de renovación. El pueblo, con instinto seguro, comprendió el significado recóndito de aquella cruzada iconoclasta” (Roca, 2018: 61).

La universidad monocromática, era la que se pintaba con el único color de los privilegios, aquella que le cerraba las puertas al pueblo. Transformar la universidad monocolor en una paleta de colores que refleje las distintas tonalidades del pueblo, implica tornar aquellos privilegios en derechos. De esta manera, Guevara insiste en que sea el “pueblo el que tenga derecho también a los beneficios de la enseñanza, que se rompan los muros de la enseñanza, que no sea la enseñanza simplemente el privilegio de los que tienen algún dinero, para poder hacer que sus hijos estudien, que la enseñanza sea el pan de todos los días del pueblo” (Guevara, 2004b: 149).

La universidad pintada con los colores del pueblo, es la que se piensa a la luz de la educación superior como derecho humano y la que concibe los derechos humanos con una lógica de oposición y combate a los privilegios. El presente libro propone una observación detenida de los colores del pueblo que tiñen la universidad. Se esfuerza por indagar los alcances, implicancias y desafíos que se presentan al concebir, y en el mismo gesto al pintar, a la universidad con los colores del pueblo. En mayor o en menor medida, los capítulos de este libro observan las instituciones y prácticas universitarias con un prisma que al mismo tiempo que contempla, contribuye a delinear a la educación superior como un derecho humano. Este trabajo conjunto, entonces, no solamente pretende analizar las implicancias de una universidad pintada de pueblo, sino que además se propone contribuir a que estos colores luzcan cada vez más brillantes.

En “El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI”, Martín Unzué resignifica hechos y conceptos de la Reforma Universitaria para analizar la situación actual del sistema universitario. Rescata una impronta muy politizada como característica del movimiento universitario de principios de siglo, que presentaba sus acciones colectivas bajo una gramática obrera: “huelga” estudiantil, y “gremios” estudiantiles. Para este movimiento, la universidad no solamente era una institución a transformar, sino también un agente de transformación social, y es a la luz de este compromiso emancipatorio que Unzué analiza,

problematiza y polemiza algunas discusiones actuales sobre el sistema universitario: la calidad, los rankings y la autonomía.

En “Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana”, Sebastián Torres inscribe la declaración de la educación superior como un derecho humano de la CRES de 2008, en un contexto regional marcado por gobiernos que proyectaron sus políticas gubernamentales en términos de ampliación de derechos. Para Torres, la conceptualización de los derechos se encuentra tensionada y disputada por tradiciones vinculadas a la igualdad y a la libertad. De modo muy original, sobre el derecho a la educación superior, muestra cómo el mérito es un modo de justificar la desigualdad en una sociedad que se considera igualitaria y la manera en que funciona como un dispositivo para neutralizar la igualdad y transformar los derechos en privilegios. Frente a este escenario, propone concebir a la educación superior no en una dimensión individual, inevitablemente tensionada por la lógica de los derechos y de los méritos, sino desde una ontología social, que concibe a todos los derechos como derechos sociales.

En mi trabajo, titulado “Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo”, restituyo las dimensiones de derecho humano y bien público social que se leen en las declaraciones finales de la II y III CRES. A la luz de la tercera declaración, y en especial a partir de la invitación a concebir a la educación superior como una herramienta de emancipación, realizo una lectura de la Reforma de 1918. En una segunda parte, me propongo analizar la educación superior como bien público a partir de la teoría de lo común delineada por Antonio Negri, enfatizando al conocimiento como una construcción inevitablemente colectiva y por ello insusceptible de apropiación privada. Es también bajo la matriz de lo *común* que estudio la conceptualización de los derechos humanos, en general, y del derecho a la educación superior, en particular.

Victoria Kandel titula su trabajo “Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas”. Tras distinguir a la educación como derecho humano, de la educación en derechos humanos, postula que una de las funciones de la educación en derechos humanos es desnaturalizar la desigualdad y ofrecer herramientas de lucha para avanzar hacia una sociedad más justa. Bajo este paradigma, realiza un estudio sobre el modo en que las cincuenta y siete universidades nacionales ponen en práctica distintos dispositivos de educación en derechos humanos y advierte que estos se encuentran en espacios de docencia, investigación, extensión y hasta de gestión de las instituciones universitarias. De esta manera, constata que las universidades nacionales ponen en juego distintos

mecanismos de educación en derechos humanos, y entonces no es posible hallar un denominador común en su implementación.

Julián Dércoli, en “Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional”, retoma distintas dimensiones del derecho a la educación superior. Por una parte, restituye su matriz más liberal, pero también repone su plano colectivo: el derecho del pueblo a la universidad. Es en este registro, y a la luz de los debates parlamentarios acaecidos en 1948 con motivo de la creación de la Universidad Obrera Nacional, que se interroga si es posible pensar el derecho a la educación superior sin avanzar, de modo simultáneo, en una transformación de las funciones sociales de las universidades. De alguna manera, el desafío conceptual pero fundamentalmente político, no es otro que evitar que el derecho a la educación superior se transforme y reifique en un privilegio a la educación superior.

Anabella Lucardi, en “La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente”, analiza las políticas de educación superior desarrolladas durante los tres períodos de gobierno del kirchnerismo. Primero desarrolla un concepto de democratización de la universidad, íntimamente vinculado a la educación superior como derecho humano. Luego, en sintonía con las formulaciones de Jacques Rancière, concibe a la igualdad no como meta sino como presupuesto, y avanza en la noción de igualdad de posiciones tal como la plantea François Dubet. Bajo este paraguas conceptual, analiza las políticas sociales y educativas del kirchnerismo, subrayando que las políticas de educación superior se inspiraron en una matriz de democratización entendida como ampliación de derechos. Asimismo, destaca que este elenco de políticas sociales y educativas se complementó con la creación de veintitrés universidades e institutos universitarios nacionales.

En “A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento”, Ana Laura Herrera y María Carolina Calvelo contrastan las políticas sociales y educativas que se dieron entre 2003 y 2015 con aquellas que se intentan poner en práctica desde entonces. De esta manera, contraponen un elenco de políticas tendientes a democratizar el sistema universitario y el conocimiento, con una racionalidad que propone leer todos los aspectos de la vida en común en clave mercantil.

Ariel Langer titula su trabajo “Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Amplia-

ción de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia”. Allí analiza los desafíos de la producción y apropiación del conocimiento de las Universidades del Bicentenario. Por una parte, estas universidades fueron creadas en un escenario de tensión marcado por la mercantilización del conocimiento y por la necesidad de producir conocimiento ajustado a las necesidades del territorio. Por otra parte, la producción de conocimiento asociado a las necesidades del territorio, también se encuentra disputada por dos lógicas: de un lado la tendencia hacia la construcción de conocimiento cada vez más específico y delimitado y, por el otro, la necesidad de avanzar en la interdisciplina y transdisciplina. Es en el marco de estas tensiones que Langer analiza la construcción y apropiación de conocimiento en la Universidad Nacional de José C. Paz.

En “La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos”, mantengo una entrevista con Eduardo Rinesi, quien recupera de la Reforma del 18 una perspectiva republicana de la autonomía y la libertad. Además, restituyendo, redefiniendo y agregando contenido al legado de la Reforma, plantea los desafíos que supone concebir a la educación superior como un derecho humano individual, pero también como un derecho de un sujeto colectivo: el pueblo. En otros términos, brinda algunas pinceladas sobre cómo las distintas funciones de la universidad deberían pintarse de pueblo.

En “Género y educación superior”, Anabella Di Tullio y Romina Smiraglia entrevistan a Dora Barrancos e interpelan la historia y la actualidad de la universidad y del sistema científico, en clave de géneros. Las preguntas circulan alrededor de la relación entre universidad, Reforma del 18 y feminismos, y las respuestas tocan esos temas, remarcando el carácter misógino de algunos procesos históricos y de, todavía, algunas experiencias actuales. Pero las respuestas desbordan las preguntas, el centro de la universidad se desplaza, y Barrancos vincula la universidad con la escuela media, con otras demandas y exigencias de organizaciones de mujeres. Di Tullio, Smiraglia y Barrancos, cierran el libro con una conversación que sigue pintando a la universidad, pero esta vez con colores que por mucho tiempo le fueron extraños, que durante varios períodos quedaron fuera de la paleta de colores.

Si uno revisa los documentos en los cuales el “Che” exigía que las universidades se pintaran de pueblo, se nota cierto disgusto con las estructuras universitarias. Para ser algo más preciso, se percibe un gesto de molestia respecto de las profesoras y los profesores, que a los ojos de Guevara parecían erigirse en una valla que impedía que la universidad se pintara de pueblo, en el último eslabón de una

universidad monocolor. Los trabajos compilados en este libro lucen profesores y profesoras pintadas de pueblo, docentes que contribuyen a pintar la universidad de muchos colores, nunca apropiándose de las pinturas del pueblo, sino siendo parte de ese pueblo que pinta y que abre las puertas de la universidad.

José Clemente Paz, septiembre de 2018

Mauro Benente

Director del Instituto Interdisciplinario de Estudios  
Constitucionales de la Universidad Nacional de José C. Paz

## Referencias

- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). *Declaración*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Guevara, E. (2004a). Reforma universitaria y revolución (Conferencia, 17 de octubre de 1959). En *Obras Escogidas*. Santiago de Chile: Resma.
- (2004b). Discurso en el auditorium de la Universidad Central de Las Villas al recibir el doctorado *honoris causa*, (28 de diciembre de 1959). En *Obras Escogidas*. Santiago de Chile: Resma.
- Negri, A. (2004). Sujetos políticos: entre la multitud y el poder constituyente. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Roca, D. (2018). La universidad y el espíritu libre. En *Textos universitarios recogidos*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.

# La construcción de un nuevo proyecto<sup>1</sup>

Por Ana Sola y Clotilde De Pauw<sup>2</sup>

Hay momentos en la vida en que resulta fundamental detenerse para profundizar el conocimiento sobre uno mismo. El ingreso a la Universidad es uno de ellos ya que como todo momento de apertura supone implicarse en la construcción de un nuevo proyecto.

Animarse a incursionar en sí mismo ante una situación de cambio implica empezar a transitar caminos de búsqueda interior, dar lugar a las preguntas sobre uno mismo, re-conocerse, entrontrar(se) y construir el propio mapa interior para que la nueva ruta a navegar sea más segura y el viaje resulte más placentero.

Para la mayoría de los jóvenes ciudadanos argentinos<sup>3</sup> del Siglo XXI, el proyecto de ingresar a la universidad está fuertemente atravesado por la profundización de la crisis económica que es también educativa, política y social. El mundo que les toca vivir se devela complejo y la previsión de un futuro con un cierto grado de certezas deviene casi un imposible. Sin embargo, este contexto de crisis, turbulencia e incertidumbre puede tornarse un desafío si cada uno se permite asumir la crisis como “posibilidad” para crecer, para ir más allá, para buscar...

---

<sup>1</sup> Adaptación del texto El Estudio: su teoría y su práctica de Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw.

<sup>2</sup> Ana Sola es una docente jubilada de la Facultad de Ciencias Humanas. Fue la coordinadora del área de ingreso y permanencia (así se denominaba antes el PIPE) del año 2003 al 2007 y docente en la asignatura Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje para el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Educación Especial. Además, fue responsable de la materia Subjetividad y Formación Docente del Profesorado en Psicología. Clotilde De Pauw es la profesora responsable del Taller: los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje que se dicta para Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación; Profesorado Universitario en Letras y Prof. Universitario en Música Popular Latinoamericana. Además, es la referente de la UNSL en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional.

<sup>3</sup> Se entiende que el lenguaje es una construcción social dinámica que construye realidades. Por lo que, desde la coordinación del PIPE, en este cuadernillo se opta por el uso un lenguaje inclusivo y no binario para visibilizar las múltiples identidades sexogenéricas. El uso de la letra e se encuentra avalado además, por la Resolución del Consejo Superior N° 151/20 de la UNSL.



Convertir la crisis en posibilidad requiere esfuerzo, compromiso, capacidad de espera, pero fundamentalmente supone asumirse como SUJETO capaz de reconocer que, en cada una de sus acciones, va corriendo el residuo de la responsabilidad mientras se va construyendo, se va inventando, se va definiendo.

Eric Fromm (1947), en su libro *Ética y psicoanálisis*, dirá: “En el arte de vivir, el hombre es al mismo tiempo el artista y el objeto de su arte, es el escultor y el mármol, el médico y el paciente”. Cuando el nuevo proyecto de vida incluye la elección de una carrera universitaria, ésta se constituye en la nueva obra de arte que será moldeada a la vez que irá moldeando a su autor. Esta es una tarea ardua que supone la posibilidad de re-crearse para hacer de la vida la mejor obra de arte.

Para empezar a transitar la vida desde este lugar de mayor protagonismo al que están siendo convocados, les proponemos que realicen un primer ejercicio de retorno sobre sí mismos y a partir de allí, iniciar el proceso de reconocerse y evaluarse desde su condición de estudiantes, ya que éste es el oficio que están eligiendo.

Puedes escuchar los comentarios de la autora del texto en el siguiente link:

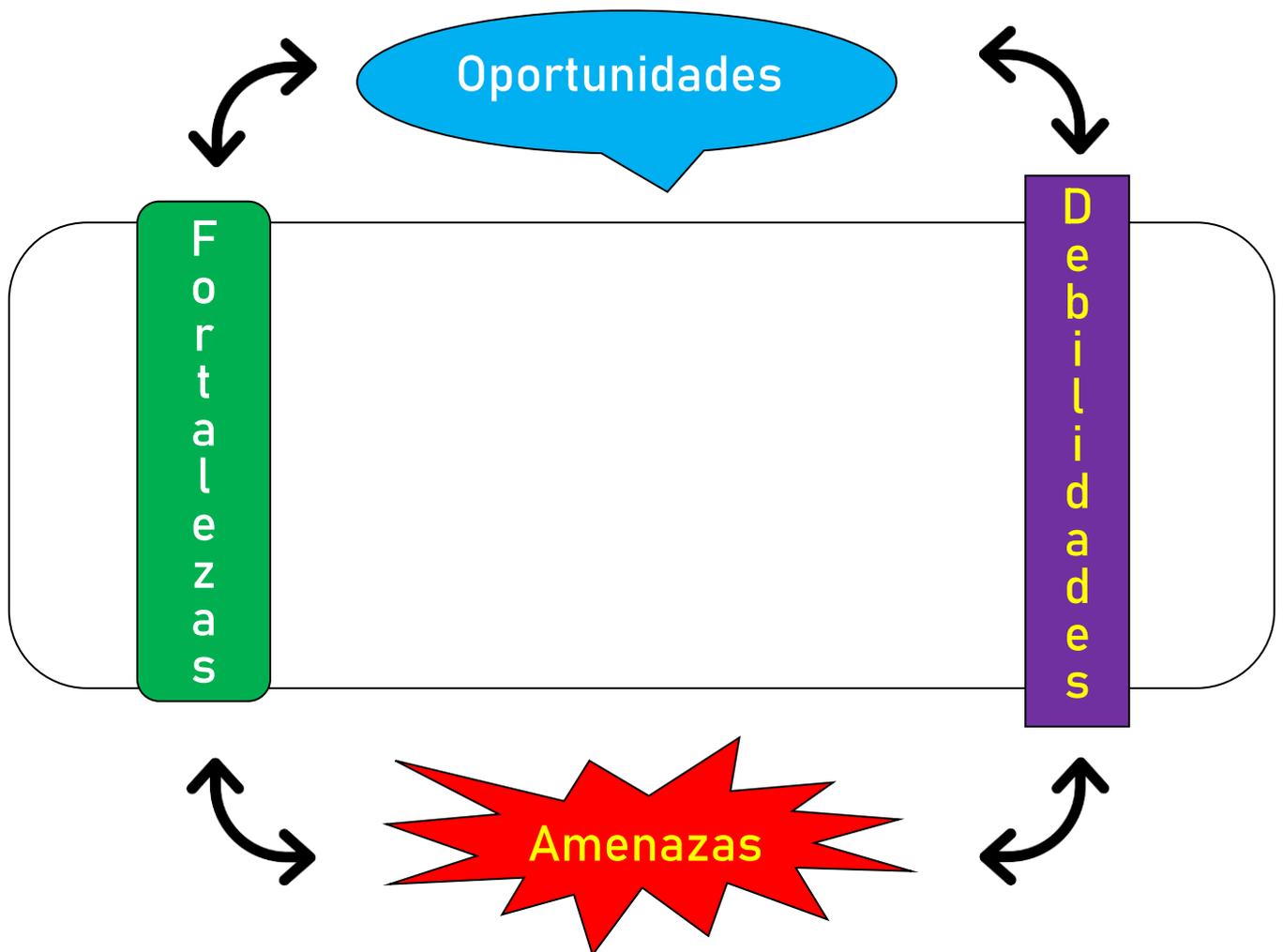
[https://drive.google.com/file/d/1q\\_OH8V9nKT601ZegxD3JOgXRIKbFAbFO/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1q_OH8V9nKT601ZegxD3JOgXRIKbFAbFO/view?usp=share_link)

También puedes verlo escaneando este código QR:



## Actividades para pensarnos...

La figura que acompaña a este texto muestra que la concreción de un proyecto está influenciada por factores externos e internos que se articulan y afectan su proceso.



Cuando hablamos de “factores externos” aludimos a las condiciones que provienen del contexto y que pueden ser adversos (AMENAZAS) o favorables (OPORTUNIDADES) para el proyecto que están pensando iniciar.

Cuando decimos “factores internos” por el contrario, pensamos en las cualidades, recursos, atributos, características que cada uno tiene y que pueden resultar favorecedores (FORTALEZAS) u obstaculizadores (DEBILIDADES) de dicho proceso.



### **De manera individual:**

A. Piensa en aquellos factores externos que amenazan tu condición de ser estudiante universitario y también en aquellos que se presentan como oportunidades y favorecen dicha condición. Luego escríbelos en la zona de la figura que está delimitada para ello.

B. Identifica aquellos factores internos que favorecen tu condición de ser estudiante universitario y escríbelos en la zona delimitada para las FORTALEZAS; como así también aquellos que la obstaculizan escríbelos en la zona de las DEBILIDADES.

C. Realiza ahora una mirada panorámica de la totalidad de la figura. Ello te permitirá comprender mejor el interjuego de factores que condicionan tu realidad actual como estudiante para empezar a pensar luego qué aspectos puedes modificar y cómo hacerlo para lograr una mejor inserción en la vida universitaria.

D. Analiza la interrelación entre las amenazas y las oportunidades detectadas. Trata de detenerte buscando equilibrar, en la medida de lo posible, aquellas amenazas que neutralizan a las oportunidades. Por ejemplo, si el trabajo que tienes –oportunidad para poder estudiar- te demanda demasiadas horas, se puede convertir en una amenaza al no dejarte tiempo para asistir a clases, estudiar, etc. El análisis quizás, debiera orientarse a evaluar qué posibilidades tienes de organizarlos, disminuirlos o en caso de no ser posible que estrategias te das para avanzar en la carrera, que asignaturas conviene priorizar, etc.

E. Ahora analiza los factores internos esto es, debilidades y fortalezas reconocidas buscando el mayor equilibrio posible. Las debilidades encontradas, en muchos casos podrán devenir en fortalezas si, previo tomar conciencia de ello, te propones realizar acciones transformadoras.

### **En grupo total:**

F. Junto a tus docentes, integren en una figura los aportes de cada uno. Analicen la diversidad de factores internos y externos que se conjugan en el grupo, las relaciones de multideterminación de estos factores y las posibilidades con que se cuenta para hacer frente a las condiciones que atentan contra la realización del proyecto de ser estudiantes de la UNSL.



# Las prácticas de estudio y sus condicionantes

Por Ana Sola Villazón<sup>1</sup>

¿Qué es estudiar? ¿De qué hablamos cuando hablamos de estudiar? En el diccionario leemos: ESTUDIO (del latín studium): “esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer alguna cosa y en especial trabajo empleado en aprender una ciencia o arte”. Esta definición nos permite rescatar palabras tales como “esfuerzo del entendimiento” y “trabajo empleado en aprender” que resultan claves para la construcción de este concepto. El estudio requiere esforzar el entendimiento porque estudiar es buscar la comprensión de un objeto y ello supone un trabajo de intensa actividad mental por cuanto esa comprensión nunca se da repentinamente. Por el contrario, la comprensión es un proceso lento y gradual en tanto requiere del lector estudioso ir buscando las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es predisponerse a la búsqueda asumiendo una postura curiosa para

adentrarse en las profundidades del objeto que se desea conocer tal como un minero se introduce en las oscuras profundidades de la mina dispuesto a buscar no sin esfuerzo –los metales preciados que se ocultan en su interior. Estudiar es esforzar al pensamiento para aprender a partir de los textos. Ello supone que quien estudia se anime a enfrentar el desafío de ir más allá de la mera repetición de las ideas, para lo cual necesita posicionarse activamente y entrar en diálogo con el autor buscando reconocer la organización que le dio a su texto, las ideas que quiere transmitir y los núcleos en torno a los cuales las organiza. Aportando en este mismo sentido Paulo Freire<sup>2</sup> (1991) dirá: “Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”. A partir de estas ideas se desprende que el estudio es un trabajo que, por su magnitud y características, requiere tiempo para que el pensamiento se detenga, avance, descubra, construya,

---

<sup>1</sup> La Lic. Ana Villazón es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas. Fue varios años Coordinadora del Área de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes. Este texto, como la estructura de las actividades que se desarrollan en el Curso de Apoyo, son producto de su dedicación al trabajo con los ingresantes.

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo (1991) La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI.



interrogue, retroceda, vuelva a avanzar mientras va tratando de comprender la razón de ser de los hechos. Requiere disciplina intelectual para perseverar en la búsqueda de manera sistemática sin desalentarse frente a aquello que presenta alguna dificultad, sin escaparse del texto dejando volar la imaginación hacia otro lado, sin engañarse diciéndose que comprende aquello que apenas explora de manera superficial y hasta mecánicamente, sin desconocerse en sus propios deseos ni domesticarse en la aceptación pasiva de la palabra del autor. Requiere disciplina corporal para poder tolerar por tiempos prolongados, la quietud física que resulta indispensable cuando hace falta centrar el pensamiento sólo en una íntima relación con la lectura y la escritura. Cuando falta disciplina se imponen las resistencias y de ello dan cuenta las voces de algunos jóvenes al plantear problemas que enfrentan a la hora de estudiar: “soy flojo”, “no aprovecho el tiempo que tengo para estudiar, doy vueltas y dejo todo para el final”, “no me gusta leer”, “cualquier cosa me distrae”, “no tengo perseverancia”, “me cuesta mucho estar sentada un rato largo”, “a veces pienso que esto no es para mí y me dan ganas de dejar todo”, “estoy muy acostumbrado a repetir de memoria”.

Modalidad de estudio y relación construida con el conocimiento. Las formas o modalidades con que cada uno aborda el estudio emergen de su historia personal-social de aprendizajes y en ellas se pone en juego el sujeto como totalidad, con sus actitudes, deseos, interrogantes, disposiciones, temores e inseguridades, experiencias e in experiencias, intencionalidad. Pero todas estas características a su vez, están muy estrechamente condicionadas por la relación que cada uno ha podido construir con el conocimiento en su historia escolar previa y con las representaciones que ha construido acerca de las prácticas de estudio.

Pero reconocer el peso de la historia en el “sujeto de estudio” que cada uno es al momento de llegar a la universidad no supone desconocer que el oficio de estudiante se puede seguir aprendiendo en la nueva institución. Si el deseo de conocer existe genuinamente, las condiciones de base para ir asumiendo un papel de sujeto, productor de sus propias prácticas de conocimiento, estarán dadas. De allí que el replanteo de las prácticas de estudio, tienen su punto de partida en la revisión de la relación que cada uno ha construido con el conocimiento.



Al respecto Gisela Vélez<sup>3</sup> (2003) plantea dos tipos de relaciones: “La relación de extrañamiento con el conocimiento que se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar; un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber y explica muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad. (...)” Un ejemplo de ello serían los alumnos que repiten sin comprender, que estudian para aprobar y sacarse la materia sin interesarse por comprender y prender los contenidos.

Por el contrario, la relación de compromiso con el conocimiento supone atribuirle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes. Aquí el conocimiento es algo que puede ser propio a la vez que compartido, como resultado de una reelaboración del sujeto

a través de sus experiencias con los objetos y con otros sujetos. Esta relación de compromiso se vincula con la percepción (no ingenua) de las posibilidades del conocimiento para la formación y el desempeño profesional, la conciencia de la responsabilidad social que acarrea y la esperanza de convertirlo en instrumento de constitución del mismo.

Desnaturalizar esta relación supone hacerla consciente para reconocer las características que la misma adopta en cada uno, con los matices que les son propios, con las limitantes que plantea el aprendizaje y también con los facilitadores que pone en marcha cuando prima el compromiso.

Pero también supone el paso necesario para concienciar la responsabilidad ética que conlleva el conocimiento y para habilitar la posibilidad de transformación a partir de prácticas concretas promotoras de aprendizaje permanente.

---

3 VELEZ, Gisela (2003) Aprender en la Universidad. La relación del estudiante

universitario con el conocimiento. Universidad Nacional de Río IV.





# Las prácticas de lectura en el Nivel Superior: leer, comprender y aprender

Por Paola Figueroa y Beatriz Suriani<sup>1</sup>

*Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia. Es el texto el que “lee” al lector, en cierto modo el que lo revela; es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan (Petit, 1999, pp. 36-37).*

La comprensión de un texto es un proceso que implica un esfuerzo cognitivo por parte de quien lee para apropiarse de las ideas que este expresa y a partir de ellas construir otras nuevas, otras miradas del mundo. Tal como dice Petit (1999), a partir de la comprensión del texto uno puede conocer caminos, elegir y/o construir propias rutas y encontrar maneras de decir.

Para construir ese proceso es preciso reconocer que quienes leen no presentan un único modo de leer, cada lector/a va encontrando su propio modo, pero hay ciertas estrategias comunes que usamos –conscientes o inconscientemente–, para poder llegar a la comprensión.

Esos “modos comunes” son los puntos centrales que desarrollaremos a continuación en los siguientes apartados.

## **1.1. La lectura como construcción de significados: texto, autor/a y lector/a**

Como estudiante uno/a ha transitado caminos con la lectura, por ello es necesario pensar en las propias prácticas desde preguntas que nos ayudan a reflexionar sobre el acto de leer: ¿Qué leemos? ¿Cómo leemos? ¿Con quién leemos? ¿Para qué leemos? ¿Siempre leíamos igual o fuimos avezándonos en esta práctica? Las respuestas pueden ser múltiples y seguramente van asumiendo diversas formas: leer textos en redes, leer

---

<sup>1</sup> Paola es egresada de la FCH-UNSL, Licenciada en Ciencias de la Educación. Es docente en el Profesorado Universitario en Letras en las asignaturas “Taller de la Práctica docente I” y “Taller de la práctica docente II”. Beatriz es Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura (UNCUYO). Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNCórdoba). Doctora en Educación (UCCUYO), es docente de la asignatura “Lengua oral y escrita y su didáctica” y de “Praxis III: Escenarios de enseñanza e iniciación a la práctica” de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.



fotocopias, leer para un examen, leer en silencio, leer en voz alta, leer y volver a leer, leer saltando páginas hasta encontrar lo que buscamos, leer y anotar en los márgenes si leemos en papel o marcar los textos en pantallas; recordar cuando aprendimos a leer en la escuela e íbamos deletreando cada palabra sostenidos/as por la mirada y confianza (o no) de de quien nos aventuraban en esa práctica, y en ese acto nos empezábamos a sentir parte de esta cultura.

Los/as lectores/as y sus prácticas de lectura son diversas hoy y lo han sido también a lo largo de la historia. Pero entonces ¿Qué es leer?

Las teorías recientes de la lectura coinciden a grandes rasgos en que

*Leer es un proceso de construcción de significados que se realiza a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto.*

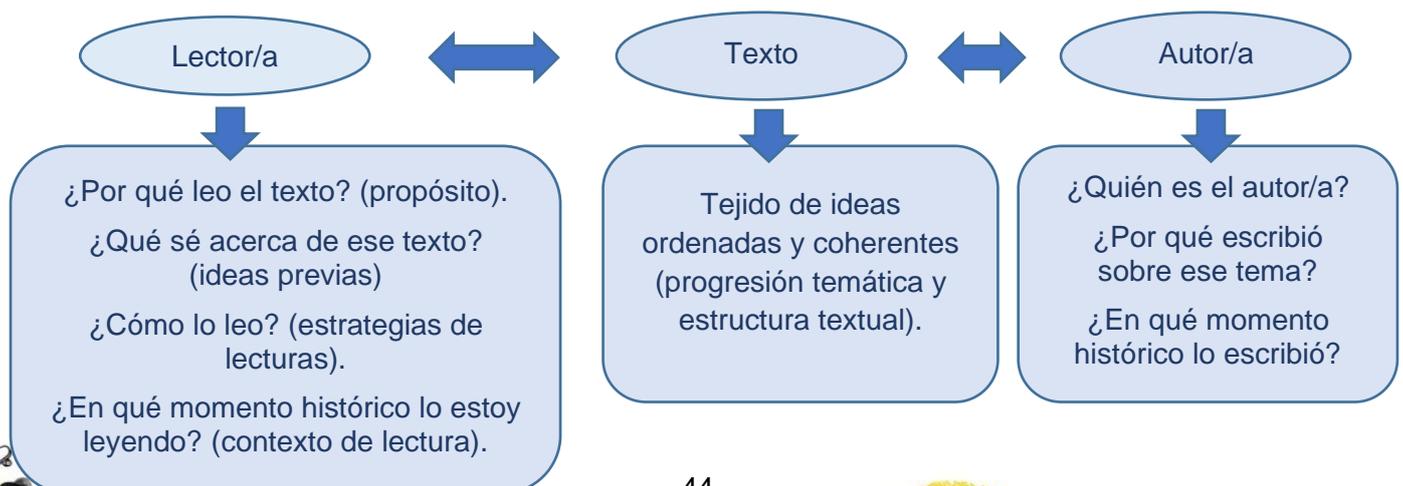
En esta concepción de lectura hay una

idea central que remarca la importancia que se asigna a la actividad del/la lector/a, no como un/a receptor/a pasivo/a decodificando los signos del lenguaje, sino como un sujeto que interviene activamente sobre el texto construyendo significados que un/a autor/a quiso compartir con otros/as en un momento dado.

Aquí debemos detenernos a definir la palabra texto. Etimológicamente proviene del latín “textus” y significa tejido. Por ende, podemos decir que un texto es un tejido de ideas que un/a autor/a escribió en un momento determinado, con una intención, con un posicionamiento frente a esas ideas.

A su vez, en las prácticas de lectura los/as lectores/as van destejiendo y volviendo a tejer las ideas de ese texto, poniendo en juego el propósito de lectura, los saberes previos, las estrategias lectoras, el contexto en que lee ese sujeto.

**Gráfico 1. Proceso de diálogo entre lector y autor en la construcción de significados de un texto**



## 1.2 La lectura como aprendizaje: estrategias de comprensión de textos.

Cuando un/a lector/a se enfrenta a un texto lo hace con una intención, con un propósito: para disfrutar, para informarse, para aprender ... En este apartado, solo haremos referencia a las estrategias que un sujeto pone en juego cuando se propone aprender.

Comenzaremos diciendo que los/as lectores/as realizan un conjunto de acciones para poder comprender el texto, estas acciones son las estrategias de lectura. Parafraseando a Solé (1992) podemos decir que las estrategias de lectura son acciones inteligentes que realiza un/a lector/a con el fin de comprender el texto.

Cuanto más estrategias se pongan en juego más autonomía se logrará, más protagonismo se asumirá en el acto de leer, hasta alcanzar una mayor competencia.

Para organizar el desarrollo de este tema, nos apoyaremos principalmente en la estructura que presenta Solé (1992). Esta investigadora distingue los procedimientos que se ponen en juego antes, durante y después de la lectura. Si bien estos momentos están claramente delimitados, cabe remarcar que las prácticas lectoras son recurrentes y

cíclicas; esto quiere decir que un/a lector/a, por ejemplo, puede activar conocimientos previos mientras va realizando lecturas detenidas que generalmente se efectúan durante la lectura y no únicamente antes de leer.

### a) Antes de la lectura

*Conciencia de los propósitos:* ¿Por qué y para qué voy a leer? Estas preguntas nos hacen pensar en los motivos y propósitos que orientan la lectura. Cuando leemos para aprender es importante conocer los propósitos que tiene el/la profesor/a (qué quiere que comprendamos), y es interesante saberlo porque a partir de ello podremos acrecentar los sentidos personales de las lecturas realizadas sin quedar atrapados en “leer para otro”.

*Recuperación de los conocimientos previos:* ¿Qué sé de este tema? Esta pregunta ayudará a pensarnos como sujetos que poseemos conocimientos y, a partir de lo que sabemos, podremos, lectura mediante, ampliar los grados de conocimiento sobre el tema. Nadie es una “tabla vacía” que debe ser escrita por otro. Este reconocimiento nos permitirá posicionarnos activamente ante el texto.

*Contextualización:* ¿Quién escribió el texto? ¿Cuándo lo escribió? Las respuestas a estos interrogantes contribuyen a la comprensión, ya que nos posibilita encontrar argumentos para



pensar por qué el/la autor/a expresa esas ideas en un momento determinado.

*Predicciones/Preguntas:* Leyendo los títulos y subtítulos podemos comenzar a construir las primeras ideas acerca del tema que tratará el texto. En este sentido es interesante que planteemos interrogantes en relación con el tema que se abordará.

### **b) Durante la lectura:**

*Lectura global:* Implica leer la totalidad del texto para ir conociendo qué temas tratará. Una vez culminada la lectura global debemos estar en condiciones de responder a la pregunta “¿de qué habla este texto?”. Esta respuesta estaría representando la idea central del texto.

*Lectura detenida:* Ser un/a buen/a lector/a no implica leer una vez y comprender todo. Se es buen/a lector/a cuando uno/a se posiciona activamente ante un texto, se hace preguntas en torno a lo que se va leyendo, se frena ante algo que no entiende y vuelve a leerlo o consulta el diccionario, reflexiona en torno al contexto y co-texto y lee varias

veces para acrecentar los grados de comprensión del texto.

A su vez, el texto tiene un orden, una coherencia de ideas que fue construyendo el/la autor/a para que su pensamiento fuera entendido por quien lo lee. Todo texto tiene una progresión temática, esto es, que el tema se va presentando gradualmente, poco a poco, incorporando en cada párrafo una nueva información sobre el objeto/tema abordado. Quien lee, debe destejer esa progresión temática para comprenderlo. Por ello, en primer lugar, recomendamos enumerar los párrafos del texto. Luego continuar con una lectura detenida de cada párrafo y responder “¿de qué habla este párrafo?” Ello estaría indicando la idea principal del párrafo. Al finalizar esta práctica podemos ver graficada la progresión de ideas y cómo las fue tejiendo el autor.

A continuación, ofrecemos un ejemplo de cómo trabajar el tema de un texto y sus ideas principales. En este caso se trata de un texto expositivo causal.

Texto	Progresión temática. Ideas principales del párrafo
En la actualidad, a nivel mundial se ha elevado notablemente el número de casos de obesidad infantil. Esto incide negativamente en la calidad de vida de los más pequeños, en	1. <b>Introducción</b> o presentación del tema o problema: aumento de la



<p>tanto ocasiona serios problemas físicos, con un marcado predominio del colesterol y la diabetes, y psíquicos, que suscitan en el niño vergüenza, aislamiento y dificultad para conseguir ropa de su talle y acorde con la edad.</p> <p>Numerosos estudiosos coinciden en afirmar que una de las causas principales del aumento del número de niños con sobrepeso, es el hecho de que estos pasan gran parte del día realizando actividades sedentarias, que son posibles gracias a los continuos avances tecnológicos: computadoras, celulares, tablets y otros juegos virtuales se encuentran frecuentemente y sin restricciones de uso al alcance de los pequeños.</p> <p>A este sedentarismo se suma el hecho de que se ha incrementado la ingesta de la llamada “comida chatarra” o “comida rápida” (<i>fast food</i>), tales como hamburguesas y papas fritas, cuyos componentes contienen exceso de grasas saturadas.</p> <p>Hay otra razón que explica la mayor tasa de obesidad infantil y que radica en la gran cantidad de azúcares, conservantes y colorantes que contienen las bebidas y golosinas, ubicadas además estratégicamente en las góndolas del supermercado próximas a las líneas de caja.</p> <p>Por último, no podemos desconocer la influencia que ejercen los medios de comunicación, especialmente a través de publicidades que incentivan la ingesta de alimentos poco saludables como sinónimo de un estilo de vida divertido y relajado.</p> <p>En conclusión, los nuevos hábitos de vida signados por el marcado predominio de lo tecnológico, sumados a una alimentación poco saludable y a una publicidad que la avala abiertamente, han aumentado de forma considerable la cantidad de niños que padecen obesidad desde la más temprana edad.</p>	<p>obesidad infantil.</p> <p>2. <b>Causa primera:</b> la vida sedentaria.</p> <p>3. <b>Otra causa:</b> la mala alimentación.</p> <p>4. <b>Tercera causa:</b> bebidas y golosinas poco saludables y de fácil acceso.</p> <p>5. <b>Última causa:</b> influencia de la publicidad.</p> <p>6. <b>Conclusión:</b> cierra la problemática expuesta.</p>
--	---



### c) Después de la lectura

Cuando se lee para aprender, una vez culminada la lectura generalmente los estudiantes realizan elaboraciones y reelaboraciones de textos personales que den cuenta de la comprensión de los textos. Entre las formas más comunes de organización y reorganización de la información encontramos, resúmenes, esquemas, cuadros, mapas conceptuales, entre otros. Estos temas los desarrollaremos en profundidad más adelante.

### 1.3 La lectura del paratexto como estrategia para la comprensión: componentes paratextuales

El paratexto comprende todos aquellos elementos de un libro o publicación que acompañan al texto principal y funcionan como auxiliares para la comprensión, en tanto intervienen en el proceso de lectura, facilitando a modo de guía, el trabajo de quien lee: “los elementos del paratexto cumplen, en buena medida, una función de refuerzo que tiende a compensar la ausencia del contexto compartido entre emisor y receptor” (Alvarado, 2005, p. 20).

A continuación, se exponen los principales componentes paratextuales según sus características y finalidad.

*Tapas:* presenta el nombre del autor/a, el título de la obra y el sello editorial. Puede

además contener ilustraciones. Permite anticipar el tipo de texto y su temática general.

*Solapa:* corresponde a la extensión lateral de la cubierta de un libro que, a la manera de una pestaña, se dobla hacia adentro. Contiene referencias sobre la obra, el/a autor/a u otras publicaciones del mismo autor/a. Posibilita conocer algunos datos más precisos sobre lo que se va a leer y su contexto de producción.

*Contratapa:* en el caso de los libros ficcionales y ensayos, comenta brevemente y en líneas generales el contenido, a la manera de resumen o presentación. Puede contener juicios valorativos en un afán por atraer la atención del lector/a. Este elemento paratextual no suele revestir importancia en el caso de los libros académicos y aquí solo se limita a mencionar la editorial o bien contiene algún tipo de ilustración, sello o color.

*Índice de Títulos y Temas:* también llamado tabla de contenidos o de materias, indica a qué capítulo y a qué título específico se debe recurrir para encontrar un determinado tema. Este índice comúnmente se organiza mediante dos columnas: a la izquierda se enumeran los temas, en general encabezados por un tema más general que los engloba, y a la derecha se enumeran los títulos que les



corresponden a cada uno de ellos con la indicación de la página en la que se encuentran. Puede ubicarse al comienzo o final del libro y su finalidad es orientar a quien lee sobre las temáticas que se tratan y la modalidad de abordaje adoptada, por lo que siempre conviene revisarlo antes de comprar o seleccionar un determinado material.

*Ilustraciones:* incluye mapas, fotos, pinturas, reproducciones y dibujos que funcionan como un recurso de apoyo para el esclarecimiento de la información brindada.

*Glosario:* es una especie de diccionario especializado sobre los temas tratados en un libro. Generalmente en los textos de estudio aparecen palabras resaltadas con un asterisco, un número o en negrita para indicar que están en el glosario. Además de la definición de palabras, también pueden encontrarse explicaciones de nociones vinculadas con los tópicos desarrollados. Si bien usualmente se ubica al final del libro, en muchos casos se coloca al término de cada apartado o capítulo. Su consulta nos permite familiarizarnos con los tecnicismos y comprender la terminología específica de una temática o disciplina.

*Prólogo:* contiene una breve presentación del material, que incluye la intención de sus autores/as y consideraciones generales acerca del abordaje adoptado

y de los objetivos propuestos, por lo que se sitúa al comienzo del libro. Su lectura adelanta la organización y la modalidad de trabajo adoptada.

*Diseño gráfico y tipográfico:* alude a las claves perceptuales, tales como subrayados, cuadros, recuadros, tipos, tamaños y colores de letras; y conceptuales, palabras o expresiones resaltadas, que posibilitan jerarquizar y relacionar la información brindada.

*Notas:* pueden situarse al final del texto (nota al pie) o al final del libro (nota al final). Se utilizan para agregar información (aclaraciones, comentarios, confrontaciones de autores, desarrollo de conceptos o ideas) sin interrumpir el fluir del texto. También sirven para presentar más evidencia (explicaciones, ejemplos o argumentos secundarios) y para ampliar la discusión. Ayudan a quien lee a profundizar en alguna temática o esclarecer la información dada.

*Anexo:* incluye textos, cuadros, gráficos, encuestas, documentos, imágenes, testimonios, actividades complementarias, entre otros, que se colocan al final de un libro porque no son de lectura o referencia obligatoria, sino que funcionan como un apéndice que amplía y/o integra lo desarrollado en las distintas partes de una obra.

En síntesis, en el caso específico de los libros académicos el paratexto adquiere



una importancia central, dado que contribuye a la organización de la información y abre nuevas alternativas de

lectura que posibilitan un mejor aprovechamiento del material de estudio.



# Los formatos académicos en el Nivel Superior: escribir para estudiar, relacionar, integrar y sistematizar

Por Paola Figueroa y Beatriz Suriani<sup>1</sup>

*La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiada. Interminablemente. (Larrosa, 2003, p. 12)*

En las cotidianidades de la vida estudiantil existen formatos académicos que son utilizados como prácticas de estudio o solicitados por los/as docentes para dar cuenta de conocimientos apropiados.

En este apartado abordaremos algunos de ellos, desagregaremos palabras claves para responder consignas y brindaremos algunas pautas y normas de escritura de textos académicos. El acto de escribir implica procesos de pensamiento que dan cuenta de niveles de conceptualización de complejidad

creciente ligados a la sistematización de ideas y conceptos y a su interrelación.

## **El Resumen**

El resumen es uno de los textos más utilizados en la vida universitaria. Generalmente se construye con la intención de sintetizar la información de un texto para poder estudiarla, a partir de la selección de la información considerada más importante o central, de acuerdo con la temática que se está tratando. Así, por ejemplo, en un resumen de Geografía resulta necesario recuperar

---

<sup>1</sup> Paola es egresada de la FCH-UNSL, Licenciada en Ciencias de la Educación. Es docente en el Profesorado Universitario en Letras en las asignaturas "Taller de la Práctica docente I" y "Taller de la práctica docente II". Beatriz es Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura (UNCUYO). Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNCórdoba). Doctora en Educación (UCCUYO), es docente de la asignatura "Lengua oral y escrita y su didáctica" y de "Praxis III: Escenarios de enseñanza e iniciación a la práctica" de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.



los nombres de los ríos y lugares en los que estos se ubican.

A menudo se escuchan frases de profesores/as que expresan que los estudiantes no se apropian de los conocimientos porque estudian de resúmenes contruidos por otros. Frente a esta frase nos asaltan un sinnúmero de preguntas que intentaremos responder: ¿por qué no se puede estudiar del resumen construido por otro/a? ¿Qué es un resumen? ¿Cómo se aprende a escribir un resumen? ¿Alguien nos enseñó a hacerlos? ¿Por qué y para qué los elaboramos?

En nuestra vida escolar hacer resúmenes es una de las prácticas más recurrentes. Sin embargo, si nos ponemos a pensar si sabemos qué es un resumen o cómo se hace seguramente empezaremos a titubear. En muchos casos se piensa que hacer un resumen implica copiar las ideas que con anterioridad se subrayaron en un texto y que este nuevo texto permitirá luego estudiar. En otros casos se piensa que hacer un resumen implica hacer un escrito en el que se vuelcan las ideas utilizando las propias palabras.

En este apartado comenzaremos definiendo qué es un resumen. Si consultamos el diccionario, resumir se define como “Reducir a términos breves y precisos lo esencial de un asunto o materia”. Esto implica que el resumen

debe considerar los términos más esenciales de un texto y desechar los aspectos irrelevantes. Ampliando esta idea, puede definirse como “la elaboración de un texto a partir de otro; el nuevo texto debe presentar una versión condensada, integrada y fiel del texto original” (Vélez, 2004, p. 33). De acuerdo con esta autora, al resumir se van jugando prácticas que son propias del estudio, por ello deja de lado la idea tan arraigada de que “primero se resume y luego se estudia”. Para ella el resumen implica diversos procesos reductivos de la información del texto original, pero sin distorsionarla. Aquí juegan un importante papel los procesos de identificación de ideas principales, ya que ello va permitiendo identificar los ejes centrales del texto y las relaciones que existen entre las ideas principales, tarea fundamental para no distorsionar el pensamiento del autor y hacerle decir cosas que no ha dicho.

Quienes están más avezados en la tarea de resumir, al suprimir u omitir información e integrarla nuevamente generan un texto diferente del original, se construyen nuevos párrafos y se modifica la organización de las ideas. Por ello coincidimos con la autora arriba citada cuando sostiene que:

*“resumir exige reflexionar sobre las ideas del texto, jerarquizarlas, relacionarlas con*



*nuestros conocimientos, etc.; por lo tanto, si utilizamos estratégicamente el resumen, la misma tarea implica aprendizaje, por eso deberíamos revisar la idea de 'resumo' y después 'estudio'.* (Vélez, 2004, p.34).

### **Elaboración de un resumen**

Elaborar un resumen es un proceso complejo que requiere atención y práctica sostenida. En primer lugar, se puede decir que se aprende a resumir resumiendo, pero es necesario conocer las pautas para hacerlo ya que hay algunos errores que suelen cometerse como exceso en la supresión de las ideas y/o relaciones importantes, ausencia de nexos que permiten integrar la información, deformaciones de significados porque se omiten o se incorporan incorrectamente conceptos.

Los primeros resúmenes seguramente serán construcciones textuales más similares a la estructura del texto original, esto es, siguiendo la jerarquización de las ideas pensadas por el/la autor/a. Luego, a través de la práctica, seguramente los resúmenes tendrán una organización particular y una impronta más personal sin desvirtuar lo expuesto en el texto base.

A continuación, compartiremos algunos aspectos que consideramos claves para hacer un resumen y que hemos

recuperado de los planteos expuestos por Van Dijk (1983) y Solé (1992):

*Clarificar el propósito:* Antes de comenzar a resumir es necesario plantearse “¿para qué voy a realizar este resumen?” Aquí se considera la situación comunicativa según el propósito que se persiga para recuperar la información relevante.

*Asegurar la comprensión:* La progresión temática da pistas para identificar las ideas principales del texto de acuerdo con la intención del autor/a.

*Seleccionar:* teniendo en cuenta el propósito que guía el resumen iremos jerarquizando las ideas, desde aquellas más importantes hasta las secundarias que también deben considerarse porque colaboran con la comprensión, y omitiremos el material innecesario o redundante.

*Generalizar:* permite reducir la información en el caso de que en el texto base se presenten enumeraciones de conceptos o de acciones. La generalización se realiza abarcando un conjunto de conceptos o una secuencia de acciones mediante otros más generales que permiten sustituirlos.

*Construir e integrar:* Una vez que se lee el texto, se comprende y seleccionan las ideas, generalmente se elabora un esquema sobre cómo reorganizar la información para construir un nuevo



texto. Ese esquema luego se convierte en un resumen. Generalmente, los/as estudiantes en sus prácticas no realizan este paso en la escritura del resumen, quedándose en la identificación de ideas principales, selección de las relevantes, supresión de ideas innecesarias, y respetando la estructura textual planteada por el/la autor/a. Nos interesa destacar que es necesario seguir estos pasos porque propician la profundización y apropiación de los conocimientos, es decir, contribuyen a la elaboración de un texto nuevo que oficie de resumen con nuestra impronta personal.

Como hemos visto en este apartado el resumen es una estrategia de estudio que posibilita apropiarse activamente de los conocimientos, integrarlos, relacionarlos y sistematizarlos de forma sintética, pero a su vez completa y ordenada. En suma *“resumir es estudiar, porque supone un leer para aprender, lo que implica construcción (...) construcción a la que sólo se accede a través de una interacción dialéctica y prolongada entre el lector y el texto”* (Kaufman y Perelman, 1999, p.15).

### Los organizadores gráficos para resumir

Los organizadores gráficos son una estrategia más para construir aprendizajes significativos. Como su

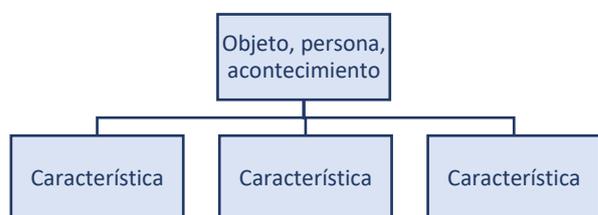
nombre lo indica, organizan gráficamente las ideas centrales del texto y en esa representación, se van poniendo de manifiesto las relaciones que el/la estudiante ha construido.

También son muy útiles para identificar la estructura textual que utilizó el/la autor/a, plantear sus ideas o construir un mapa de escritura propio cuando se debe organizar la escritura de un texto.

#### a- Aportes de los organizadores gráficos durante la lectura

Como hemos dicho anteriormente, el texto es un tejido de ideas con tramas propias que lo van definiendo. A continuación, presentaremos las estructuras más frecuentes en los textos académicos:

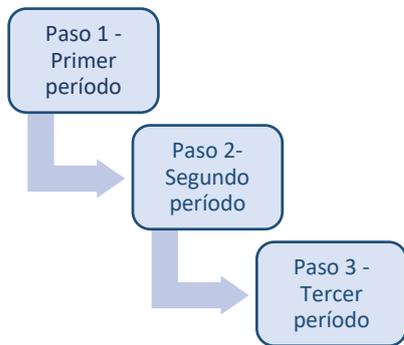
*Descriptiva:* se presenta el objeto, persona o acontecimiento y lo va caracterizando según los rasgos o propiedades. Predominan los adjetivos, las definiciones, el verbo *ser, presentar, tener* y sus equivalentes.



*Secuencial:* se va dando a conocer la sucesión de acontecimientos o pasos propios de un proceso. Las líneas de tiempo o textos instructivos son propios

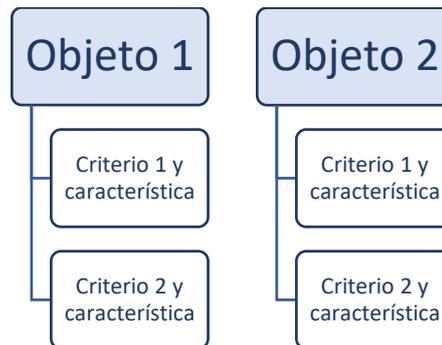


de esta estructura textual. Entre las pistas claves se destacan los conectores ordenadores y temporales

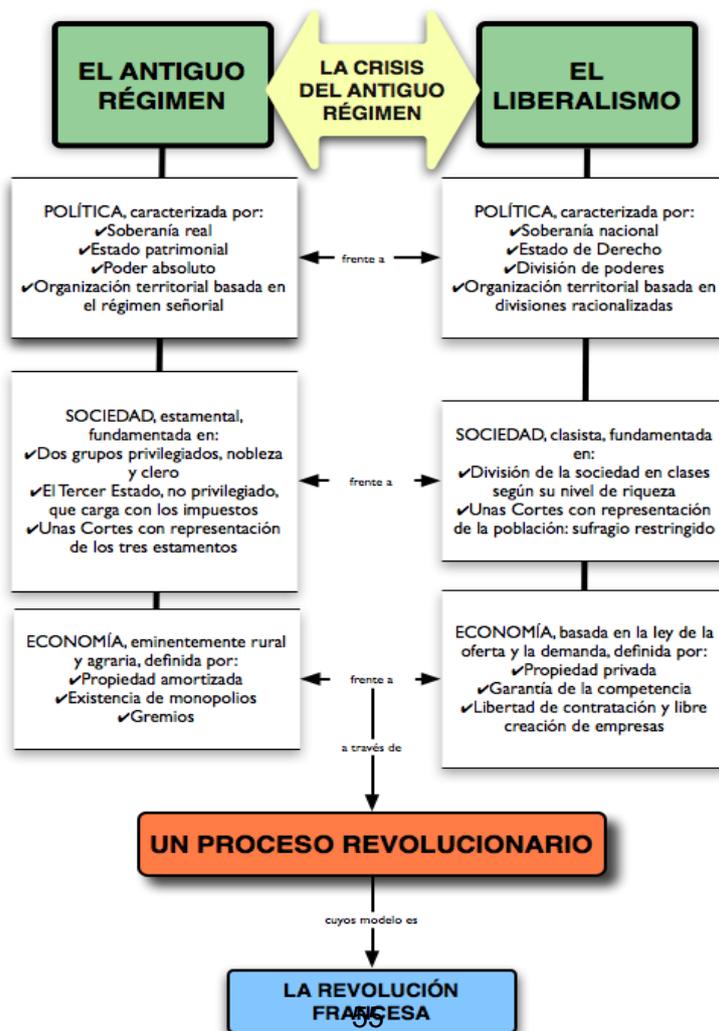


*Causa(s) efecto(s)*: es importante mencionar que esta estructura suele ser muy compleja porque en las Ciencias Sociales especialmente las relaciones entre la causa y efecto no suelen ser lineales, sino que puede existir una multicausalidad. Los conectores que

suelen emplearse en estos textos son de causa y consecuencia.



Cabe destacar que en los textos las estructuras generalmente no son “puras”, sino que la trama de estos está constituida por más de una, como veremos en el siguiente ejemplo, donde se conjugan estructuras secuenciales y de causa consecuencia.



## Aportes de los organizadores gráficos después de la lectura

Después de la lectura los organizadores gráficos permiten reorganizar esquemáticamente la información, estableciendo las relaciones entre conceptos para obtener un mapa del recorrido textual.

Generalmente se utilizan para “tener a mano” la información importante a la hora de repasar, pero también para poner en común con los profesores las relaciones construidas respecto de un texto o tema. Entre los organizadores gráficos más utilizados encontramos:

*Cuadro comparativo:* es un esquema que muestra las semejanzas y/o diferencias entre dos o más elementos, mediante procesos de comparación y descripción de cada uno de ellos. La representación es esquemática y se construye con columnas y filas, a través de un cuadro de doble entrada donde se explicita aquello que se compara, siguiendo determinados criterios de comparación. En el ejemplo que se muestra a continuación los criterios de aquello que se compara (en este caso los pueblos originarios) están determinados por su arquitectura, escultura y pintura.

<b>CUADRO COMPARATIVO</b>			
	<b>AZTECAS</b>	<b>MAYAS</b>	<b>INCAS</b>
Arquitectura	Emplearon como material la piedra labrada y el adobe.	En la estructura exterior predomina el estilo piramidal.	Construyeron templos, calzadas, caminos, puentes, acueductos, canales entre otras obras.
Escultura	Se expresa en sus dos modalidades clásicas: en bulto redondo y en relieve.	Tiene diversas modalidades: escultura en bulto, estelas y relieves	Se limita a algunas representaciones en bulto.
Pintura	Emplearon colores brillantes en sus pinturas al fresco.	Emplearon un rico colorido. Destacan los tonos claros.	Las plasmaban en sus piezas de cerámica y en un tipo de pintura mural lograda a través de moldes.

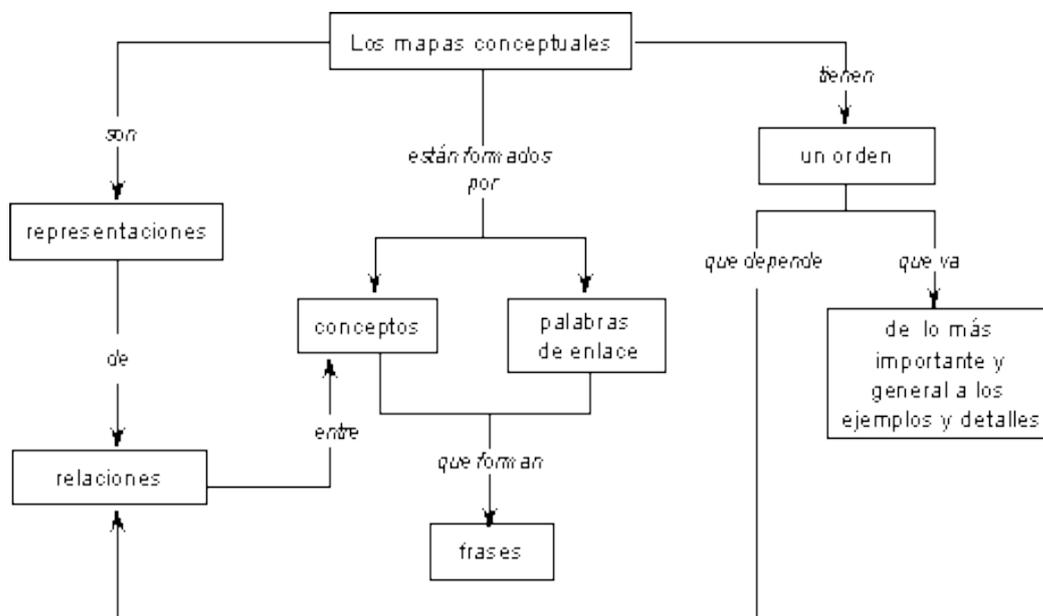
*Cuadro sinóptico:* es un esquema que representa entre llaves las relaciones de inclusión de diversos hechos, elementos o conceptos. Su elaboración implica clasificar y establecer la inclusión en clases según criterios en los que la clase

más abarcadora se ubica a la izquierda. *Mapa conceptual:* es un esquema que muestra las relaciones jerárquicas entre conceptos. Por eso, en su proceso de construcción se puede recurrir a comparaciones, relaciones de inclusión y



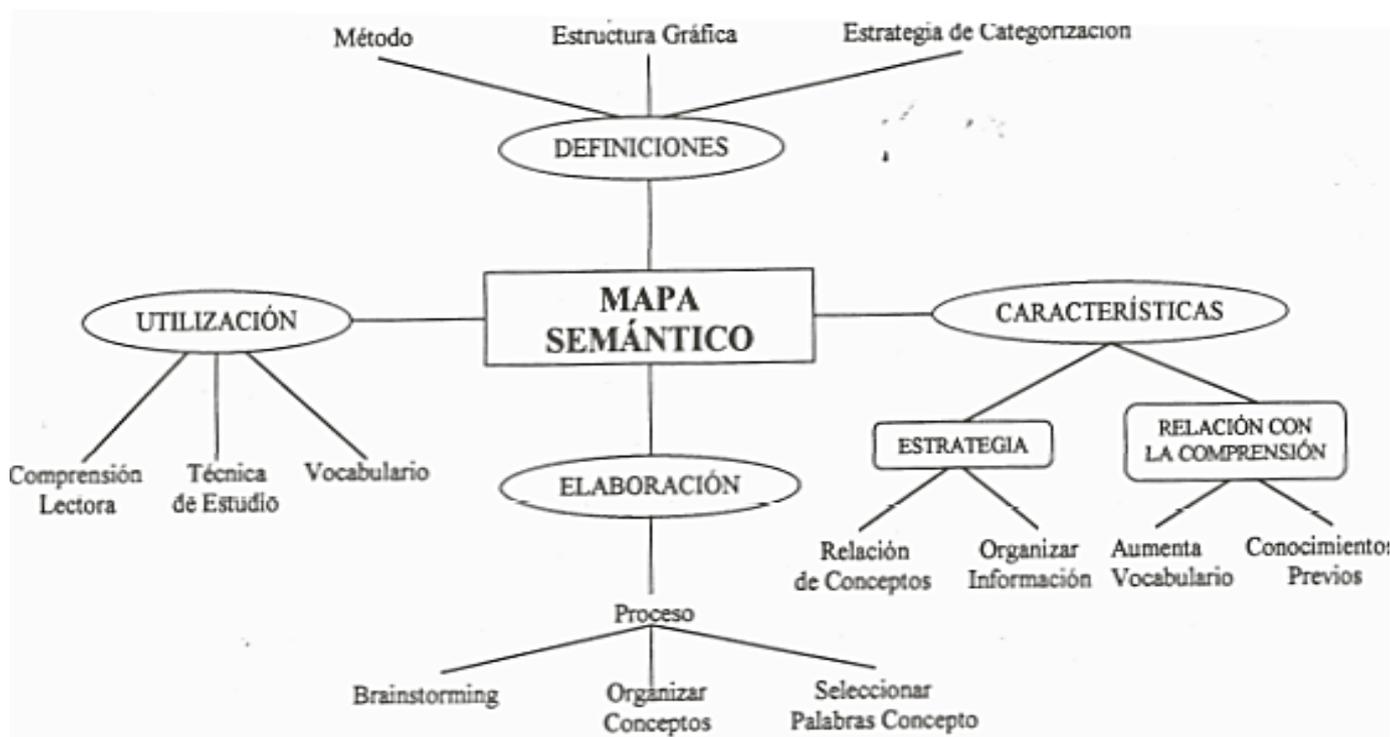
de causa efecto, entre otros. Se grafica definiendo conceptos generales ubicados en la parte superior desde los que se van

desprendiendo otros conceptos unidos mediante líneas y utilizando palabras enlaces.



*Mapa semántico:* es un esquema que presentan la información alrededor de una idea o concepto central. El proceso de elaboración implica la descripción y la

clasificación. Se grafica con el concepto principal en el centro y la información que se desprende de este alrededor.



## La respuesta a las consignas: escritura de trabajos prácticos y parciales en la universidad

Responder a las consignas es una de las prácticas cotidianas en el ámbito universitario, pues es parte de resoluciones de trabajos o exámenes parciales.

En muchas oportunidades escuchamos a estudiantes decir “no sé qué quiere que responda el profesor”, “escribí todo, pero desaprobé porque no era lo que se pedía

en la consigna, no entiendo qué es lo que quieren”. Esas frases dan cuenta de que existen saberes que es necesario construir en relación con la comprensión de consignas.

A continuación, tomaremos algunos aportes de de Puig (2000) para conocer la significación de palabras claves que favorecen la escritura de respuestas en el sentido planteado por los/as profesores/as.

<b>Analiza</b>	Examina minuciosamente, punto por punto, aspecto por aspecto, cada uno de los elementos que constituyen un todo: tema, teoría, libro.
<b>Clasifica</b>	Distribuye por grupos, clases o categorías para ordenar adecuadamente diversos elementos.
<b>Comenta</b>	Expresa lo que piensas sobre lo que se te pide. Explica, aclara el sentido de alguna cosa para que se entienda con más facilidad.
<b>Compara</b>	Muestra los aspectos comunes que se parecen o bien los que son diferentes.
<b>Crítica</b>	Examina con detalle y juzga. Puesta en evidencia de los aspectos positivos y negativos de una hipótesis, teoría y da una opinión razonada.
<b>Define</b>	Explica en un enunciado de manera exacta y clara el significado de una palabra o un concepto.
<b>Describe</b>	Señala los elementos constitutivos de un objeto, paisaje, animal o persona. Relaciona detalladamente las características o



	circunstancias de un proceso o de un elemento.
<b>Enumera</b>	Cita en forma de lista de ideas, hechos o datos sin detallar.
<b>Esquematiza</b>	Simplifica la exposición de una idea o una teoría. Representa de una manera gráfica un tema teniendo en cuenta solo los aspectos más relevantes y significativos.
<b>Explica</b>	Declara, manifiesta, da a conocer a otro lo que sabes. Expone con palabras bien claras, con ejemplos, todo lo que sabes sobre un tema, materia, autor, texto.
<b>Ilustra</b>	Usa ejemplos o semejanzas, figuras, diagramas, para aclarar un aspecto que se te pide.
<b>Interpreta</b>	Detalla, explica el significado de algunos signos, cuadros, esquemas, situaciones de historietas, entre otros.
<b>Justifica</b>	Da razones a favor o en contra de un argumento o un acto.

Con este aporte intentamos acercarte esas palabras claves que orientarán la comprensión de las consignas para poder resolverlas de forma adecuada, en función de lo solicitado por el/la docente.

### La monografía

Uno de los textos más solicitados en los primeros años universitarios es la monografía. Comenzaremos definiendo qué es una monografía y luego compartiremos algunas notas básicas para elaborarla.

Etimológicamente monografía es una palabra que proviene del griego; “mono” significa único y “graphos” escrito. Por

ende, una monografía es una escritura única, enmarcada en un texto informativo y crítico donde se organiza y condensa información sobre un tema, luego de que se ha consultado diversas fuentes (bibliográficas, audiovisuales, entre otras).

En síntesis, la monografía es un texto académico que se caracteriza por presentar una descripción, narración o exposición explicativa acerca de un tema abordado de manera circunscrita.

Hay al menos cuatro tipos de monografías:



*De investigación:* se aborda un tema nuevo o poco explorado y se realiza la investigación original.

*De compilación:* se redacta una presentación crítica de la bibliografía que hay al respecto. Es importante tener buen nivel de conocimiento y sentido crítico para referirse a los diferentes puntos de vista y exponer la opinión personal.

*De análisis de experiencias:* está destinada a las carreras que tienen prácticas de laboratorio y campo. Se detalla y explica, paso a paso y ordenadamente, los procedimientos o las acciones que se siguieron para arribar a un determinado resultado o alcanzar ciertos objetivos.

*Temática básica:* se aborda un tema específico desde los diversos aportes teóricos, conceptuales, miradas de autores, entre otros.

### **Estructura de la monografía**

Si bien toda escritura implica un proceso personal que le otorga al texto una identidad o impronta que tiene que ver con el estilo propio de un escritor, los formatos académicos presentan cierta estructura basada en pautas prefijadas que permite a quien escribe organizar las ideas y a quien lee tener un mapa del escrito que colabora con la comprensión del mismo.

A continuación, compartimos la estructura y apartados básicos de una monografía:

*Portada:* contiene el título de la monografía y los datos básicos que identifiquen a los/as autores/as, institución de pertenencia, carrera, asignatura, año y docentes responsables. No lleva número de página.

*Índice:* implica listar los temas a tratar con el número de página/s donde se desarrolla. Esto permite al lector tener un mapa del recorrido del trabajo y colabora con la comprensión del mismo.

*Introducción:* en este apartado plantean el tema y el objetivo del escrito, es decir, qué pretendemos expresar en el desarrollo de la monografía: por ejemplo, profundizar sobre un caso en particular, dar a conocer una experiencia, realizar una descripción exhaustiva de bibliografía sobre un tema, entre otros. Pueden incluir en este apartado una breve referencia que fundamente por qué eligieron la temática.

Por otro lado, aquí se delimita el tema, porque puede ser muy amplio y es necesario elegir subtema(s), esto es, un abordaje del mismo de manera más específica, desagregando sus partes. Por ejemplo, tal como lo vimos en el texto anterior, podemos abordar el tema de la obesidad en general, pero haciendo foco en la obesidad en las infancias desde sus



causas y consecuencias. De aquí va a surgir el título de la monografía, que será un indicador del contenido real de lo abordado.

*Desarrollo del tema:* este es el cuerpo del escrito en el que se plantea la temática, el abordaje adoptado y su profundización desde una escritura propia que permita tejer las ideas de los diferentes autores consultados.

En el desarrollo de un tema debieran incluirse subtemas que permitan el abordaje organizado del mismo y ello implica la construcción de títulos y subtítulos. Tomaremos como ejemplo el texto que estás leyendo: el tema central es 1. Monografía. En ese gran título se presentan los siguientes subtítulos: 1.1 Qué es una monografía y 1.2 Cómo es la estructura de una monografía.

*Conclusiones:* aquí se sintetizan las ideas centrales a las que arribaron después de haber expuesto los distintos aspectos durante el desarrollo temático: cuáles son los ejes sobresalientes o comunes que se advierten, cuáles son los elementos que provocan nuevas problematizaciones, cuáles son los desafíos que deja este trabajo, cuál es la importancia de este abordaje, en qué medida resulta significativo, entre otros.

*Referencias bibliográficas:* en esta sección se enumeran por orden alfabético

las referencias bibliográficas consultadas para elaborar la monografía

### **Palabras finales**

A lo largo de todos estos años, preocupados/as y ocupados/as por el ingreso a la Universidad, hemos escuchado a estudiantes expresar que hay pocos espacios en sus trayectorias escolares que les han enseñado a estudiar.

Por ello, en el recorrido de este primer cuadernillo hemos querido compartir algunas herramientas básicas para construir el oficio de ser estudiante universitario. Así, nuestro principal deseo es que les sirva como un material de referencia y consulta toda vez que tengan dudas al momento de iniciar la lectura de un texto, de realizar un escrito, de estudiar y de profundizar sobre un tema. Nuestro propósito entonces es que esta especie de “mapa”, que trazamos para acompañarlos en el ingreso al mundo académico y sostener su estadía, pueda ayudarlos a seguir el camino que eligieron

Las teorizaciones, sugerencias, ilustraciones y ejemplos dados no son más que un intento de que obtengan el máximo provecho de sus prácticas de estudio y aprendizaje y que, en definitiva, les otorguen un sentido a sus saberes, deberes y haceres académicos.



De eso se trata, la ruta está trazada, pero el camino es de ustedes. Esperamos que disfruten de las paradas de su viaje.

### Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2009). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba

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

De Puig I. (2000). *Cómo aprender a estudiar*. Octaedro.

Dijk, T. van (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura.

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

Kaufman A. y Perelman F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Revista Lectura y Vida*. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20\\_04\\_Kaufman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Kaufman.pdf)

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

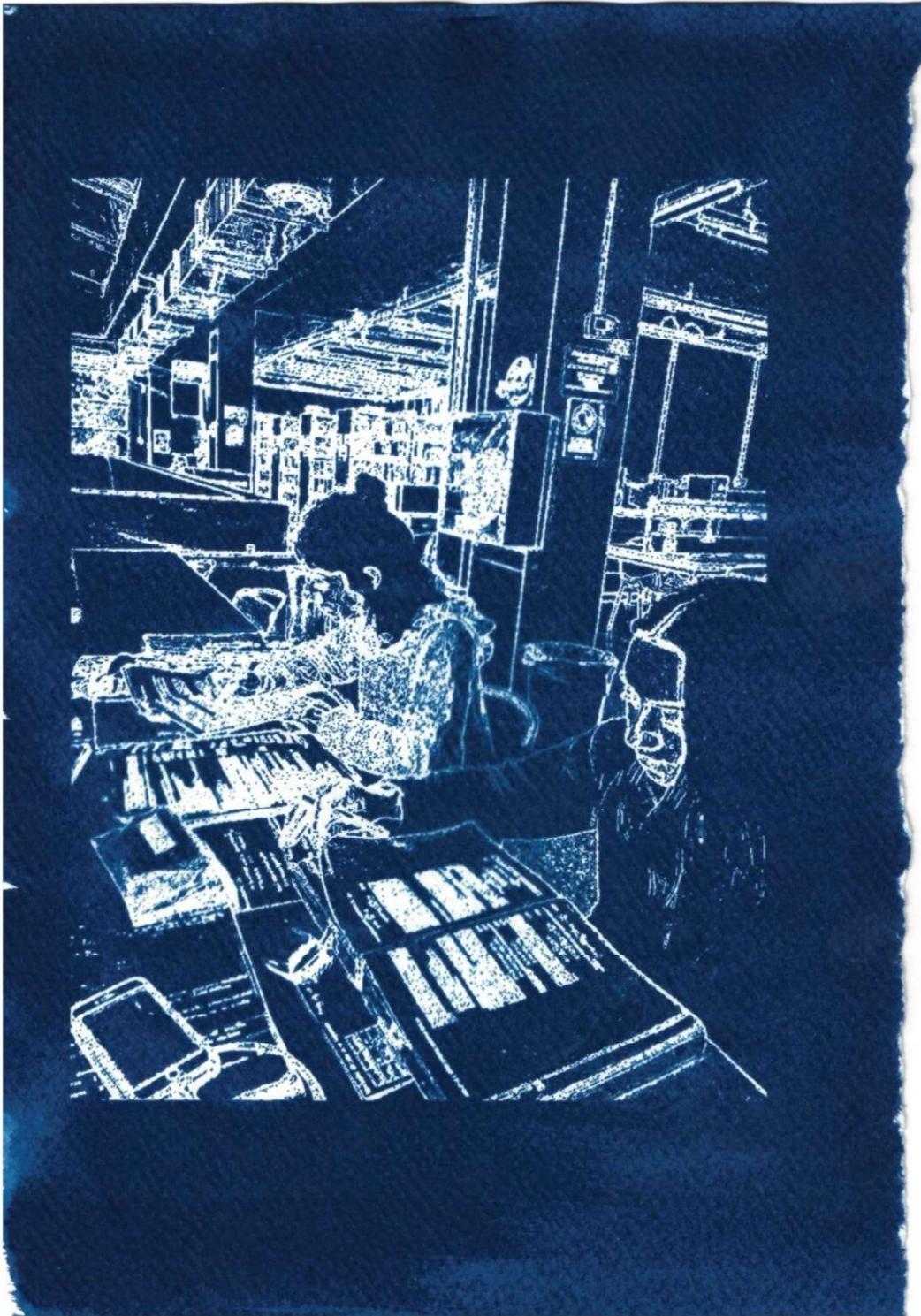
Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Miguel, E. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Santillana.

Solé I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Graó.

Velez, G. (2007). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Río Cuarto.





## **Eje: Derecho al conocimiento de la cultura universitaria**





Este eje abordará aspectos generales vinculados a la historia de la universidad hasta llegar a la actualidad entramada con la vida de nuestra UNSL, el propósito es que puedas conocer la historia de esta institución, una historia escrita con luchas, conquistas de derechos que tienen a la igualdad y pensar el valor social del conocimiento para todos/as y no para unos pocos.

# LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD EN ARGENTINA

Te invitamos a ver el documental “A 100 años de la Reforma universitaria” realizado por FEDUN en el siguiente link

<https://www.youtube.com/watch?v=B8JS3R7ktng&t=8s>

## Guía para trabajar con el documental “A 100 años de la reforma”

### Propósitos

Conocer la historia de la universidad pública en Argentina entramada en procesos de luchas y conquistas de derechos.

Aportar al posicionamiento de estudiantes activos y críticos comprometidos con el tiempo histórico.

### Actividades

1. Realiza una línea de tiempo en el que destagues la historia de la Universidad en Argentina desde la creación de la Universidad de Buenos Aires hasta nuestros días. En ella incluye los hechos que fueron marcando la transformación de esa universidad, los hechos históricos del país y del mundo.
2. Caracteriza la universidad antes de la reforma y después de la reforma.
3. Como habrás observado la historia de la universidad ha tenido avances y retrocesos; el libre acceso, la gratuidad hoy son aspectos de nuestra universidad reconocidos en el mundo. El manifiesto liminar dice *“Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más, los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”*. En grupo posiciónense como estudiante inserto en una sociedad atravesada por la crisis social económica cultural, identifiquen los dolores sociales que tenemos y piensen como aportar a la construcción de libertades.





# Entre huellas y legados en la Universidad Nacional de San Luis

Por Sonia Riveros<sup>1</sup>

## Los inicios de la vida universitaria en San Luis (1939-1973)

La Universidad Nacional de San Luis cuenta con un rico legado histórico que la precede y, sólo puede ser entendida desde nuestra situacionalidad presente, si nos adentramos en los comienzos de las primeras prácticas estudiantiles y docentes. Es así que podemos decir que los estudios superiores en San Luis se remontan al año 1939, cuando se crea la Universidad Nacional de Cuyo en la ciudad de Mendoza y se incorpora a su dependencia -por San Luis- la Escuela Normal Juan Pascual Príngles, institución de larga trayectoria formadora de docentes en nuestra provincia.

La comunidad sanluiseña anhelaba contar con estudios superiores y poder jerarquizar la formación de los maestros, dando lugar primeramente a la creación del Instituto Nacional del Profesorado en 1940, dirigido por el Dr. Fausto Ismael Toranzo. El Instituto duró dos años, y brindaba formación sólo en el campo de las ciencias físico-químicas, mediante dos profesorado y doctorados: el de Matemática y Física y el de Química y Mineralogía.

Posteriormente, en el año 1941 se produce un importante acontecimiento, el mencionado Instituto es reemplazado por el Instituto Pedagógico de San Luis. Asignándole el entonces Rector de la joven UNCuyo Dr. Edmundo Correas una jerarquía que otorgaba un sesgo humanista a la formación de los

---

<sup>1</sup> Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades, Directora del Proyecto de Investigación "Hacer la Historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas". Profesora Responsable de Historia de la Educación General y Co Responsable de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis. Directora del Archivo Histórico y Documental de la UNSL, Coordinadora del Programa de Historia y Memoria de la UNSL. Miembro del Consejo Directivo de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, investigadora del Centro de Estudios sobre Historia Reciente de la Educación (UNRosario) e Integrante de la Red Argentina de Archivos Universitarios. Miembro Vocal por Argentina del Programa Iverarchivos.



profesores. Designa así al Dr. Juan José Arévalo -que provenía de la Universidad Nacional de La Plata- como Director Técnico de la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles” y organizador ad-hoc del nuevo Instituto. Cambio que respondió a la necesidad de ampliar la formación hacia una orientación más pedagógica y humanística teniendo en cuenta la fuerte tradición normalista que caracterizó a San Luis. El Instituto estaba compuesto por tres Departamentos: a) Departamento de Estudios Superiores compuesto por los antiguos profesorados de Química y Mineralogía; Física y Matemáticas más el recientemente creado de Pedagogía y Filosofía, b) Departamento de Biblioteca y Publicaciones, c) Departamento de Cultura Física, Social y Artística y d) La Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”, que modificó su plan de estudio y llevó la carrera del magisterio a seis años.

Hacia el año 1947, durante la Presidencia de Perón y a pedido de la Asamblea Universitaria de la UNCuyo, se produce una reestructuración académica al transformarse el Instituto Pedagógico en Facultad de Ciencias de la Educación, en la sede San Luis. En Mendoza asume, como Rector el Prof.

Ireneo Cruz y como Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación el Dr. Juan Carlos Saa. Se produce un importante crecimiento ya como Facultad cuyo eje va a ser la apuesta a la educación y con ello la creación de nuevas carreras.

Se otorgaba los títulos de: Profesor en Matemática y Física, Doctor en Matemática, Doctor en Física, Profesor de Química y Mineralogía, Doctor en Química, Profesor de Pedagogía y Filosofía y Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Escuela Normal de Maestros, dependiente de la Facultad, otorgaría en adelante el título de “Maestro Normal Superior”.

Se suma a estos cambios la necesidad de crear un centro para fortalecer la investigación científica en San Luis, el cual encontró su espacio de realización en la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (Resoluc. 248/48) en 1948, para cuya dirección fue designado el Prof. Plácido Alberto Horas. El mismo estaba compuesto por tres secciones que actuarían coordinadamente: a) Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas, b) Sección de Investigaciones Pedagógicas, c) Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar. Con el Prof. Horas se incorpora el eje de la investigación y



la creación de nuevas carreras en lo que posteriormente se va a llamar Psicología.

En el año 1956, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas pasó a denominarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. El mismo producía la Revista Anales del Instituto y mantuvo una intensa actividad en el medio social y universitario hasta principios de la década de 1970. Esta revista resulta clave para entender cómo se fue constituyendo el campo de conocimiento de las humanidades en San Luis especialmente el campo pedagógico-educativo.

En el año 1958, se renuevan los aires de cambios en los estudios superiores en San Luis. Siendo Rector el Dr. Pascual Colavita, la Facultad de docente que desde los inicios había quedado reservada para San Luis<sup>2</sup>.

El constante crecimiento de la Facultad en todos sus órdenes, y el contar con una misma unidad académica estructurada por escuelas y carreras con contenidos curriculares provenientes de diferentes campos disciplinares, promovieron la

Ciencias de la Educación cambia de denominación transformándose en Facultad de Ciencias. A ello se suma, la “estructura por escuelas”, que implicaba una nueva organización para las prácticas de enseñanza y la creación de “Consejos de Escuela” como cuerpos directivos. Quedando así, la Facultad conformada por cuatro Escuelas: la de Matemática y Física; de Química, Bioquímica y Farmacia; de Pedagogía y Psicología y, por último, la Escuela de Física Atómica de San Carlos de Bariloche.

Cabe destacar que el cambio de nombre de Facultad de Ciencias de la Educación por Facultad de Ciencias, implicó una transformación que fortaleció el desarrollo de la investigación científica, sin que desapareciera la antigua orientación emergencia de nuevas condiciones de posibilidad para su desarrollo.

En 1969, el Decreto N° 7850/69 (Poder Ejecutivo Nacional), establece una modificación del Estatuto de la Universidad Nacional de Cuyo, dando como resultado, el desdoblamiento de la Facultad de Ciencias en Facultad de Pedagogía y Psicología y en Facultad de Ciencias Físico-Químico y

---

<sup>2</sup> Op. Cit. Riveros, S. La Universidad Nacional de San Luis. En contexto, su historia y su presente (Vol. 1). San Luis, Nueva editorial Universitaria, 2010.



Matemáticas. Esta medida da lugar a que por la Ord. N° 14/70, del 6 de abril de 1970, se establecieran nuevas Escuelas dependientes de dichas facultades; la Facultad de Ciencias Físico-Químico-Matemáticas queda entonces constituida por la Escuela de Química, Bioquímica y Farmacia; la de Matemática y Física. Así, la Facultad de Pedagogía y Psicología, quedó finalmente integrada por dos Escuelas la de Pedagogía y la de Psicología. La Ord. 19/70 de 1970, modifica la Ord. 14/70 y establece que la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" se constituirá en Escuela Piloto de la Facultad de Pedagogía y Psicología, visto como un espacio de formación, capacitación y de realización de prácticas y experiencias pedagógicas. El Instituto de Física José Balseiro que dependía de la ex Facultad de Ciencias pasará a depender de la Facultad de Ciencias Físico- Químico y Matemática en las mismas condiciones.

Por otra parte, en el año 1970 se comienzan a realizar acciones en la Facultad de Pedagogía y Psicología para: la separación de las carreras de Psicología y Pedagogía; la creación de Áreas de Integración Curricular que reemplazaran las Unidades Curriculares; creación y reglamentación de servicios; especialización;

reorganización del sistema de evaluación; dictado trimestral; reelaboración de contenidos; creación de un Departamento de Idiomas, becas de especialización, entre otros.

Por estos años, ya comenzaban a respirarse otros aires marcados por nuevas reorganizaciones en el plano administrativo que irán sentado las bases para el logro de mayor autonomía universitaria y por qué no la posibilidad de poder contar con una universidad anhelada por el pueblo sanluiseño.

Desde un contexto mayor, estas proyecciones se evidencian en los planteos vigentes en el Plan Nacional de Desarrollo 1971-1975, Ley 19.039 del Poder Ejecutivo Nacional, cuyos objetivos generales tratan de:

"Promover la integración nacional mediante un desarrollo regional más justo, armonioso y equilibrado", en sus medidas en el terreno de la educación se resaltaba el "Desarrollo de una política universitaria que contemple las necesidades del desarrollo regional y el reordenamiento geográfico de las universidades" y en el apartado 5° se expresaba el "Redimensionamiento y reordenamiento geográfico de las actuales universidades" y en el 6° "Creación de nuevas universidades e institutos superiores que satisfagan la

extensión demográfica y contribuyan al desarrollo regional. En el año 1972, se procederá al reordenamiento geográfico de la Universidad Nacional de Cuyo”.

De lo transcrito se infiere el propósito del Gobierno Nacional de adoptar medidas para el reordenamiento geográfico de la Universidad de Cuyo, quedando abierta la posibilidad de creación de la Universidad Nacional de San Luis. Es por ello, que en el petitorio se solicita el cumplimiento del mencionado Plan de Desarrollo, proponiendo: 1° que se de autonomía a las actuales Facultades y 2° que se creen dos facultades con orientación de estudios tecnológicos y posible incorporación de los Institutos Superiores terciarios (Asistentes Sociales y Letras), en la ciudad de Villa Mercedes”<sup>3</sup>.

Se destaca que ya el llamado Plan Taquini<sup>4</sup>, planteaba como proyecto la reestructuración de la Educación Superior en la Argentina, ante el excesivo crecimiento de la matrícula en las grandes universidades nacionales, como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, la

Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional del Litoral y por la carencia de universidades en otras regiones del país. Frente a esta realidad se tornaba prioridad el descentralizar los tradicionales bloques geográficos universitarios. Entre las regiones se destaca la “pampa semiárida”, conformada por la zona sur de Córdoba, zona este de San Luis y norte de La Pampa, cuya regionalización vendría a fortalecer las necesidades culturales y tecnológicas necesarias para el desarrollo del país.

#### **Transitando la creación de la UNSL**

Se inaugura así, una etapa de intensa movilización social y particularmente de la comunidad universitaria para lograr la consolidación del proyecto de creación de la Universidad Nacional de San Luis.

El Plan Nacional de Desarrollo (1971-1975 Ley 19.039), fue clave en este proceso a pesar del momento histórico que se estaba viviendo. Comienza así, el reordenamiento geográfico de la Universidad Nacional de Cuyo y con la Ley N° 20.365 finalmente se produce la creación de la Universidad Nacional de San Luis, el 10 de mayo de 1973,

---

<sup>3</sup> Ídem.

<sup>4</sup> Representó un dinámico proceso en la universidad argentina que elevó de 8 a 23 el

número de universidades nacionales entre los años 1968 y 1973.



designándose como primer Rector a Mauricio A. López.

A partir de este momento, la universidad se define abierta a la comunidad, participativa y pluralista. Entre su propuesta se destaca; la transformación de las estructuras académicas en Áreas de integración curricular, la departamentalización, el estudio de la Realidad Nacional, una marcada política extensionista, el Servicio Pedagógico, la Planta Piloto de Medicamentos, la Comisión Asesora Regional, la Secretaria de Transferencia a la Comunidad, el papel central de los estudiantes en la participación de la vida democrática universitaria. Mauricio López también promovió la concreción de dos Complejos universitarios uno para San Luis y otro en Villa Mercedes.

Según la Ley Taiana N° 20654, el de San Luis que quedó constituido por los Departamentos de Matemática, Química, Física, Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación, Psicología y Tecnológico, de Relaciones Sociales y Administración.

Durante la última dictadura cívico-militar argentina todas las universidades del país fueron intervenidas y en San Luis asume el Vice Comodoro Rodolfo Fernández que da de baja en sus funciones por (Resolución N° 269/1976) al Prof. López junto a una larga lista de docentes, no docentes y estudiantes. Se asiste así a uno de los periodos más oscuros y dolorosos del país montando un dispositivo de represión, censura y depuración ideológica sin precedentes.

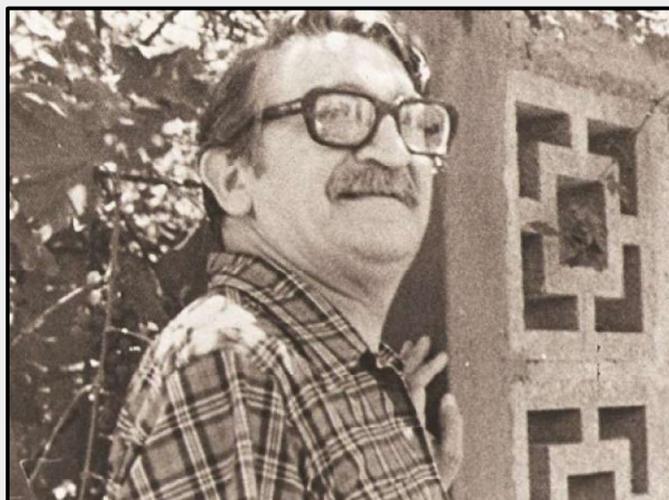
### ¿Qué dice la prensa sobre la creación de la UNSL?

“...la provincia debe contar con una universidad nueva y propia que se integre totalmente a nuestra región que tiene características diferenciadas de Mendoza y San Juan. Agregase que se necesita que esta universidad brinde los técnicos adecuados a nuestro suelo y a nuestro clima y que, a través de la investigación, abra insospechados nuevos horizontes de progreso en la exposición de nuestra riqueza, dormidas; necesitamos que esa universidad sea moderna en sus estructuras y que además de ser caja de resonancia de toda la problemática del hombre de la región, contribuya a producir el cambio político, económico y social que clama este sufriente pueblo de San Luis”.

(LOS ANDES, “Expusieron inquietudes sobre la Universidad”, Mendoza, 11/11/73).

## ¿Quién fue Mauricio López?

López fue uno de los intelectuales más importantes por su militancia en el humanismo latinoamericano, se formó en la UNCuyo en la carrera de Filosofía. Durante esta etapa fue destacada su participación como Secretario en el Primer Congreso Nacional de Filosofía en el año 1949, así como su actividad docente en la mencionada Universidad. Desarrolló una intensa labor en el extranjero como representante de los ideales ecuménicos que lo llevaron a desempeñarse como Secretario para América Latina de la Federación Universal de Movimientos Estudiantiles Cristianos (FUMEC). Luego, fue Secretario Adjunto del Departamento de Iglesias y Sociedad del Consejo Mundial de Iglesias, radicándose posteriormente en Ginebra (1963-1968) y en París (1968-1969). Al regresar a la Argentina aproximadamente en el año 1969 comienza una etapa de fructífero trabajo y de compromiso social. Se ha desempeñado como Secretario Académico de la Facultad de Pedagogía y Psicología y como docente en el Área Filosófica en institutos con sedes en San Luis y Mendoza, dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo.



Se vuelve al régimen de Facultades, el de Villa Mercedes, por los Departamentos de Ciencias Básicas, para descentralizar el poder concentrado en los distintos cuerpos académicos, se cierran carreras la más emblemática fue la de Trabajo Social (Villa Mercedes) porque se asesinaron

a dos de sus docentes a José María Früm que lideraba un grupo de Reconceptualización por América Latina y al abogado Dante Bodo. Se modifican planes de estudio, se eliminan espacios curriculares, se produce la cesantía de docentes, alumnos, no docentes y la desaparición



física de nuestro primer Rector Mauricio Amílcar López la madrugada del 1 de enero de 1977.

Durante la reapertura democrática, el Consejo Superior Provisorio dictó la Res. N° 220/84, por la cual dispuso designar “una Comisión Especial integrada por delegados docentes y alumnos” para que actuaran en la reincorporación del personal dejado cesante. Que bajo la Ley N° 23.068 de Normalización Universitaria establecía en su Art. 10° cada Universidad asegurará la existencia de su régimen de reincorporaciones.

En 1986 la Asamblea Universitaria definió el destino de la universidad cuando se reunió para elegir nuevas autoridades, reformó el estatuto universitario y modificó el modo de elegir autoridades. Por primera vez en el año 2001 se concretó el uso del sistema directo para elegir rector, decanos, directores departamentales y otros cargos.

Durante la etapa pos dictadura ya en democracia hasta la fecha, la UNSL

comienza a transitar diferentes etapas de crecimiento, desarrollo y proyección en diferentes áreas de conocimiento abriéndose desde una fuerte política extensionista al medio social local, regional y latinoamericano. Así también, viene ejecutando diferentes acciones tendientes a poner en valor su rico patrimonio histórico que podemos constatar en la reciente Ordenanza Rectoral N° 3/2012, en la cual se crea el Programa de Historia y Memoria de la UNSL que refuncionaliza y pone en valor el Archivo Histórico y Documental de la UNSL creado por el Consejo Superior en 1999 y recién en el año 2012 es visibilizado como tal.

### **Bibliografía**

- RIVEROS, Sonia (2010): “La Universidad Nacional de San Luis. Su historia” en, La Universidad Nacional de San Luis. En contexto, su historia y su presente (Vol. 1). San Luis, Nueva editorial Universitaria.

<http://www.unsl.edu.ar/application/assets/files/Libro1web.pdf>

Puedes escuchar los comentarios de la autora del texto en el siguiente link:

[https://drive.google.com/file/d/1ZGgNbG9LxcrcVQeyyMq32ror2vO0f2ew/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1ZGgNbG9LxcrcVQeyyMq32ror2vO0f2ew/view?usp=share_link)

También puedes verlo escaneando este código QR:



## Guía de lectura y reflexión

Texto: “Entre huellas y legados en la Universidad Nacional de San Luis”.  
Sonia Riveros (2020).

### **Propósitos:**

- Conocer algunos de los principales hitos históricos que fueron conformando la creación de la Universidad Nacional de San Luis.
- Reflexionar acerca de los valores y principios que dieron origen a la fundación de la Universidad Nacional de San Luis, para repensarlos en este presente histórico.

### **¿Qué va a abordar este texto?**

En el presente texto, la autora realiza un recorrido histórico de la creación de la Universidad Nacional de San Luis, desde el momento pre-fundacional hasta su creación en 1973. En dicho recorrido va entramando distintos hitos y momentos de la vida institucional, con la historia y el



contexto socio – histórico político en que se fueron desarrollando los acontecimientos.

Se destina un apartado especial a la figura del primer Rector de la UNSL, detenido-desaparecido durante la última dictadura cívico militar, el profesor Mauricio Amilcar López, y los valores y principios que orientaron la vida institucional en sus inicios, y que requieren ser conocidos y resignificados a la luz de este presente histórico.

### **¿Qué preguntas pueden responder estos textos?**

Te invitamos a conocer un poco más de la historia de tu universidad. ¡Recuerda que sos parte de esta historia!

Luego de la lectura atenta del texto:

- 1) Realiza un esquema con los diferentes cambios institucionales que se produjeron desde que dependíamos de la UNCuyo (1939-1973)
- 2) Detenete en el momento de la creación de la UNSL e investiga sobre el contexto histórico en el cual emergió, de modo tal, que te permita comprender el proceso histórico que atravesó la gestión del Rector Mauricio López.
- 3) ¿Qué aspectos de la gestión del Primer Rector de la UNSL y de su proyecto de universidad te llamaron la atención?
- 4) Con respecto a la intervención de las universidades, durante la última dictadura cívico-militar, y de nuestra universidad en particular, investiga cuáles fueron las prácticas y las estrategias que desplegaron las Fuerzas Armadas para “limpiar” “disciplinar” y/o “depurar” las universidades.

### **¿Qué preguntas pueden relacionar estos textos con mi propia experiencia?**

- 1) Teniendo en cuenta el recorrido histórico de la UNSL en su etapa pre-fundacional y ya como UNSL, ¿qué valores y principios quisieras rescatar como estudiante para la universidad de hoy.
- 2) Te invitamos a observar detenidamente el documental “Mauricio López UNSL”, y luego comentar qué impresiones, pensamientos, reflexiones te surgen al conocer la historia contada por algunos de sus protagonistas.

<https://www.youtube.com/watch?v=rXzy7kBqxlY>

El texto “Ciudadanía, gobierno y estructura de la universidad” escrito por Manuel Serrano, introducirá aspectos específicos que hacen a tu vida como universitario/a, allí el régimen académico es clave porque ese será el marco que regule tu vida en esta institución.

## Ciudadanía, gobierno y estructura de la UNSL

Por Manuel Francisco Serrano<sup>1</sup>

En este apartado nos vamos a referir a la política dentro de la UNSL. La política entendida como la forma en que la universidad toma decisiones y cómo nosotros participamos de este proceso. En particular nos vamos a interesar en tres cuestiones: ciudadanía universitaria o comunidad universitaria, gobierno de la UNSL y estructura de la UNSL.

Estas tres cuestiones se encuentran establecidas en el Estatuto Universitario. Este estatuto es la norma fundamental de la UNSL. Allí se establecen los derechos y garantías que poseen los estudiantes, docentes y nodocentes, cómo actúan los órganos de gobierno de la UNSL, cómo se estructura la UNSL, y cómo funciona su régimen democrático. Si tuviéramos

que realizar una analogía, podríamos decir que el Estatuto es para la UNSL como la Constitución Nacional para la Argentina.

Al igual que nosotros, por el sólo hecho de haber nacido en la Argentina o nacionalizarnos (si somos extranjeros) nos convertimos en ciudadanos argentinos, las personas que estudiamos o trabajamos en las universidades nacionales no somos simples usuarios o clientes que asistimos para cursar o trabajar y al momento de recibirnos o jubilarnos termina toda nuestra relación con la universidad, sino que somos *ciudadanos* ¿Qué quiere decir esto? Que desde el momento en que ingresamos a la universidad, formamos parte de la comunidad universitaria y

---

<sup>1</sup> Docente-Investigador en “Ética y Práctica Docente” y “Ética Profesional”



como tales, adquirimos derechos y obligaciones políticas.

En la UNSL, los estudiantes, docentes efectivos y nodocentes efectivos podemos votar a nuestras autoridades. El/la rector/a, decano/a, director/a de departamento y los/as consejeros/as, son electos por nuestro voto mediante elecciones periódicas.

Por otro lado, cuando hablamos del gobierno de la UNSL, nos referimos a quién ejerce el poder de administración y legislación dentro de la institución. En otras palabras, qué órganos son los encargados de dictar las normativas, de establecer qué carreras dictar, cómo deben ser los ingresos, si se construyen más edificios o aulas, si se dan becas y en su caso cuántas y de qué monto, etc.

En la UNSL el gobierno es ejercido por:

- Asamblea Universitaria: si bien – técnicamente – no ejerce funciones de gobierno, es uno de los órganos más importantes dentro de la UNSL, porque es el encargado de modificar el Estatuto o separar de su cargo al rector o vicerrector.

No funciona periódica o constantemente, sino que, de manera excepcional, cuando es convocada en determinadas situaciones, por ejemplo, la reforma del estatuto.

- Consejo Superior: es el órgano principal de la UNSL. Tiene carácter asambleario, ya que está compuesto por docentes, nodocentes, estudiantes y graduados. Todos tienen voz y voto en las discusiones que se dan a su interior, aunque con distinta representación.

Este consejo se encuentra integrado por el Rector, los Decanos de las Facultades, dos docentes y un alumno de cada Facultad, un docente de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, un nodocente por cada dos facultades y dos graduados. Es decir, la representación es: 1 rector, 8 decanos, 17 docentes, 8 estudiantes, 4 nodocentes y 2 graduados.

Sus funciones son las de dictar las normativas necesarias para el funcionamiento de la universidad y ejercer su gobierno general.

Siguiendo con las analogías, el Consejo Superior sería como el Congreso de la Nación, con la diferencia que el primero parece tener más facultades, ya que no sólo dicta normas, sino que también ejerce el gobierno de la UNSL.

- Rector: es un cargo unipersonal, es decir que lo ejerce una sola persona. Sus funciones son referidas a ejercer la representación de la universidad y realizar las gestiones administrativas



de la misma. Es decir, es él quien representa a la UNSL y por lo tanto puede firmar contratos, convenios o acuerdos a nombre de la UNSL, como así también realizar todas las tareas que impliquen garantizar el cumplimiento de lo establecido por el Consejo Superior.

El rector – podría decirse – es como el presidente de la Argentina. Si bien con funciones limitadas a la representación y gestión.

Cabe tener presente que sólo nos hemos referido a la UNSL y a la Argentina en las analogías. Esto no es casual, ya que ahora veremos la estructura de la universidad y aquí entran las facultades y los departamentos, que podríamos entenderlos como las provincias y los municipios dentro de la universidad.

En efecto, como ya se habrán dado cuenta, la carrera a la que están ingresando se encuentra en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). Esto nos lleva a preguntarnos ¿Qué es una facultad? La facultad es la forma en que la universidad se organiza para el mejor cumplimiento de sus fines. La universidad está dividida en facultades según campos disciplinares. Por ello encontramos a nuestra facultad, la Facultad de Ciencias de la Salud, la Facultad de Ingenierías y Ciencias

Agropecuarias - por nombrar algunas. De esta manera, mientras que en la FCH se encuentran las carreras vinculadas con las ciencias humanas, como educación inicial, educación especial, periodismo y comunicación; en la segunda se dictan carreras vinculadas a la salud, como enfermería, nutrición, fonoaudiología; en la tercera, carreras vinculadas a la ingeniería como Ingeniería Química, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Agronómica. Siguiendo las analogías planteadas anteriormente, podríamos decir que la UNSL es como la Argentina, mientras que las facultades son como las provincias (San Luis, Córdoba, etc.). En este sentido, cada facultad tendrá sus propias oficinas (nosotros no pagamos los impuestos o vamos a la policía de Córdoba para denunciar un delito cometido en San Luis) y órganos de gobierno. Para poder ubicarnos, las oficinas de la FCH se encuentran en el edificio de rectorado, primer piso ala derecha.

A su vez, las facultades se dividen en departamentos. Nuestra facultad posee tres:

- Departamento de Educación y Formación Docente, donde se encuentran las carreras de educación.



- Departamento de Comunicación, donde se encuentran las carreras de comunicación.

- Departamento de Artes, donde se encuentran las carreras vinculadas al arte.

Si hiciéramos nuevamente una analogía, podríamos decir que los departamentos funcionan como las municipalidades. En este sentido, en la Provincia de San Luis, tenemos la Ciudad de San Luis, la Ciudad de Juana Koslay, y la Ciudad de Villa Mercedes,

entre otras; como en la FCH tenemos tres departamentos, cada uno con sus carreras.

Por último, también se podría nombrar a las “Áreas de Integración Curricular”. Estas son las estructuras en las que se dividen los departamentos. En las áreas encontramos las asignaturas de las carreras y están compuestas por los docentes, becarios, pasantes y tesistas. Es decir, nuestra universidad no posee cátedras, sino áreas.

## Régimen académico

El régimen académico se refiere a cómo se desarrolla la actividad académica dentro la UNSL, es decir, cómo se relacionan los estudiantes y los docentes en el dictado de las asignaturas.

Si bien todas estas cuestiones se encuentran desarrolladas en la Ordenanza 13/03 del Consejo Superior, aquí únicamente vamos a plantear algunas de las cuestiones más importantes.

### **Tipos de estudiantes:**

- Aspirantes a ingreso: Son los que se inscribieron a una carrera, pero no han completado los papeles

necesarios, como el certificado analítico de la secundaria.

- Ingresantes: Son los estudiantes de primer año que ya completaron los trámites y entregaron los papeles correspondientes.

Aquí reside la importancia de la realización de todos los trámites. Si no los completan, no podrán ser considerados ingresantes y comenzar a cursar la carrera en el primer cuatrimestre.

- Efectivos: Son los estudiantes que se encuentran cursando una carrera y que hayan aprobado por lo menos dos asignaturas en el año lectivo.



## **Reinscripción e inscripción en los cursos:**

- Inscripción a los cursos: Al principio de cuatrimestre, los estudiantes deberán inscribirse a las asignaturas que deseen cursar. Este trámite se realiza por el sistema Siu Guaraní.

- Reinscripción: Todos los años, los estudiantes deberán reinscribirse a la carrera que estén cursando. Es un trámite sencillo que se realiza mediante el sistema Siu Guaraní. Si el estudiante ha cumplido los requisitos de regularidad (2 asignaturas aprobadas el año lectivo anterior), podrá reinscribirse sin problemas.

Por el contrario, si no cumple estos requisitos, deberá realizar el trámite de readmisión para poder continuar cursando en carácter de regular.

## **Evaluaciones:**

- Regularidad: La regularidad en una asignatura se obtiene al aprobar las instancias de exámenes parciales, trabajos prácticos y la asistencia establecida por cada asignatura.

- Aprobación: La aprobación de una asignatura se puede obtener de dos maneras (dependiendo de lo establecido en el programa de cada asignatura):

- Examen final: Implica la aprobación de un examen final, que –

generalmente – abarca todas las unidades del programa. Puede ser realizado de manera oral o escrita, dependiendo de lo establecido en el programa.

- Promoción sin examen final: Algunas asignaturas admiten esta opción para aquellos estudiantes que hayan cumplido con determinados requisitos establecidos en el programa (aprobación de parciales con determinadas notas, asistencia, etc.).

- Examen libre: Aquellos estudiantes que no hayan regularizado la asignatura, pueden cursarla nuevamente o – si el programa lo permite – rendir el examen final en condición de libre. Generalmente este tipo de examen implica, además de la evaluación teórica sobre los contenidos del programa, una evaluación práctica sobre los trabajos prácticos realizados en la asignatura.

## **Inscripciones a realizar como estudiante**

- Inscripción a la Carrera y a Primer Año: este trámite ya fue realizado por ustedes en el momento en que decidieron inscribirse en una determinada carrera en esta Facultad. Con este primer paso quedaron inscriptos como “alumnos aspirantes a ingreso” (Ord 13/03 Art 1° del Anexo) Esto los habilita para realizar el Curso



de Apoyo y luego cursar el primer cuatrimestre. La condición de “alumno ingresante” la lograrán (y con ello obtendrán la libreta universitaria) cuando cumplan con los tres requisitos estipulados en el Art 1.2 del Anexo Único de la Ordenanza 13/03.

- Inscripción por Asignatura: al iniciar el segundo cuatrimestre de Primer Año deberán registrar obligatoriamente la inscripción en los cursos previstos en el respectivo Plan de Estudio para ese cuatrimestre. Podrán hacer este trámite por Internet. No realizar esta inscripción les significará perder el cursado de la asignatura.
- Inscripción Anual: al comenzar cada período lectivo deberán registrar una Inscripción Anual Obligatoria en las fechas que se den a publicidad oportunamente. Esta inscripción es muy importante porque de no ser realizada pierden la condición de

alumnos de la Facultad, no pudiendo realizar ningún trámite como tal.

Inscripciones a Exámenes: para poder rendir en los distintos turnos de exámenes (Generales o Especiales)

deben registrar la correspondiente inscripción a la asignatura que deseen rendir. La normativa actual exige para los alumnos regulares, inscribirse con tres días hábiles de antelación a la mesa correspondiente, mientras que, para los alumnos libres, con diez días hábiles de antelación. La nómina de inscriptos configura la lista de alumnos que el día del examen serán convocados por la Mesa Examinadora. Todas las inscripciones: ANUALES, POR ASIGNATURAS, PARA EXÁMENES, deben efectuarse mediante el sistema SIU GUARANÍ. Para ello necesitarás contar con número de registro.

Puedes escuchar los comentarios del autor del texto en el siguiente link:

[https://drive.google.com/file/d/1fMgHy3rZzZQ8QvAHQdxXZx8G2ITSdJ7/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1fMgHy3rZzZQ8QvAHQdxXZx8G2ITSdJ7/view?usp=share_link)

También puedes verlo escaneando este código QR:







A continuación, encontrarás en estas páginas algunos espacios que aportan, acompañan, cuidan y resguardan a los/as estudiantes y que colaboran que la UNSL camine desde prácticas efectivas hacia la igualdad y la inclusión, como lo es el Espacio Técnico Interdisciplinario, el Programa de Accesibilidad Académica de la FCH. Estos textos aportarán a los talleres donde se aborden estos temas.

# **Por una Universidad libre de violencias y discriminación: Protocolo de actuación institucional ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación**

Por Elizabeth Muñoz Zanón y Pedro Cocco<sup>1</sup>

Argentina en estos últimos años se ha visto plagada de reclamos, movilizaciones y luchas que han puesto en la agenda pública las problemáticas de los movimientos de mujeres, los feminismos y las diversidades sexo-genéricas. Esto se puede ver en la aprobación de diversas legislaciones que comienzan a problematizar estructuras que ya no tienen validez en la actualidad. La Ley 26.150 de

Educación Sexual Integral; la Ley 26.485 de prevención y eliminación de toda forma de violencia a las mujeres, la Ley 26.743 de Identidad de Género; La ley 27.499 (Ley Micaela) Capacitación Obligatoria en Género, entre otras. Todas estas legislaciones ponen de manifiesto la necesidad del Estado Nacional de reconocer las demandas de los movimientos sociales.

---

<sup>1</sup> Elizabeth y Pedro son docentes de la materia “Taller: los sujetos de educación en sus prácticas de aprendizaje del primer año de Ciencias de La Educación. Además, dictan en el electivo de Educación Sexual Integral.



La Universidad no podría ser ajena a estas demandas y legislaciones. En este texto encontrarán algunas referencias o coordenadas para comenzar a pensar en el “Protocolo de intervención institucional, ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”. Estas coordenadas son para que podamos comprender la necesidad del mismo, su proceso de construcción y sus fundamentos. Porque cuando uno conoce las normas que regulan, tiene mayores herramientas para actuar, pensar y desarmar lo que se propone. Todo ello, con el fin de asegurar el derecho a la educación superior, garantizando trayectorias formativas libres de violencias y discriminaciones, que podrían obturar el trayecto universitario. Se encontrarán con un intento, con una intención, fundada en el compromiso político, para que todos podamos acceder a la universidad pública libre de discriminación y violencia machista.

### **¿Por qué es importante un protocolo que aborde las violencias a las mujeres, las identidades de género y la discriminación en la UNSL?**

La Universidad Nacional de San Luis, cuenta desde el año 2019 con un “Protocolo de intervención institucional,

ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”, el cual se comprende como una forma de actuar concretamente ante situaciones de violencia que ocurran dentro del territorio universitario (todas las dependencias universitarias), perpetrado por cualquier persona que pertenezca a la misma de forma permanente o temporal, esto quiere decir que involucra a toda la comunidad universitaria: docentes, no docentes y estudiantes, como así también aquellos que ocasionalmente tienen contacto con la universidad, por ejemplo los lugares donde, como estudiantes, realizan sus prácticas profesionales.

El protocolo tiene dos propósitos que guían la implementación:

- Garantizar en la Universidad un ambiente libre de discriminación de cualquier tipo, de hostigamiento y violencias por razones de orientación sexual, identidad o expresión de género, clase, etnia, nacionalidad o religión.
  - Detectar, prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias, discriminaciones y acosos sexuales en la Universidad Nacional de San Luis.
- La construcción de la norma, que da vida al primer protocolo de la Facultad



de Ciencias Humanas (2018) comienza a partir de la confluencia del activismo de diversos grupos que abordaban esta temática dentro de la institución o fuera de ella. Pero este es el resultado de incontables murmullos en los pasillos, de escraches en redes sociales o en carteles en distintos puntos de la Universidad, de comunicados denunciando desigualdades por condición de género, de mujeres que se acompañaban a consulta por temor a estar a solas con determinados docentes, etc. Debido a la ausencia de canales institucionales para realizar una denuncia y el miedo a represalias de hacerla, se decide convocar públicamente a la construcción de un protocolo, solo en vigencia en la Facultad de Ciencias Humanas, con carácter provisorio hasta tanto se apruebe y reglamente un protocolo para la Universidad y sus dependencias. Esta norma se convierte así en el resultado de visibilizar desigualdades y de la responsabilidad política de ocuparse de la existencia de múltiples violencias machistas dentro de las paredes universitarias.

A partir de 2019, tras la aprobación en Consejo Superior, entra en vigencia el protocolo que rige para la Universidad y todas sus dependencias (el protocolo de la FCH queda sin efecto), detrás de

la norma escrita, se encuentra el Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) para la aplicación del Protocolo ante situaciones de violencia y discriminación de la Universidad Nacional de San Luis, este se comprende de tres profesionales designados exclusivamente para el trabajo en el protocolo, una psicóloga, una trabajadora social y una abogada, con formación en género y derechos humanos, cabe destacar que desde el esbozo del protocolo se luchó porque les profesionales contratadas para la tarea no ejerzan otros cargos dentro de la universidad, para garantizar la independencia en la toma de decisiones y que no existan medidas de resguardo o arbitrariedad por vínculo o cercanía entre el equipo técnico y demás miembros de la comunidad universitaria.

Ahora bien, cuando hablamos de violencia de género o violencia machista, nos referimos a una situación estructural, es decir, vivimos en una sociedad que reproduce históricamente condiciones de desigualdad propias de un sistema patriarcal, donde el lugar del varón representa la autoridad por sobre los cuerpos feminizados, esto mismo se expresa a través de conductas machistas, las cuales son vehiculizadas por un sinfín de prácticas violentas,



sobre mujeres e identidades diversas. Por ejemplo, un caso de violencia de género en un espacio áulico, podría ser cuando un docente varón no permite que las alumnas expresen sus ideas o las menosprecia a través de comentarios despectivos, haciéndole notar que por ser mujer no debería opinar; o podría ser cuando no se reconoce una identidad trans y permanentemente se le nombra con un género diferente al autopercebido.

Les proponemos que vean el siguiente video (por medio del código QR) de la Agencia Presentes que se encarga de difundir noticias e investigaciones sobre la comunidad LGBTI en América Latina. Este video explica qué es la Identidad de Género y las orientaciones sexuales afectivas.

[https://www.youtube.com/watch?v=8-wvG9KIKMA&t=1s&ab\\_channel=PresentesLGTB](https://www.youtube.com/watch?v=8-wvG9KIKMA&t=1s&ab_channel=PresentesLGTB)



### **¿Qué es violencia a las mujeres y cuáles son sus modalidades?**

El protocolo que rige en la UNSL, se basa en la ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, promulgada en 2009, y actualizada en 2014 y 2019, donde define como violencia contra las mujeres: toda conducta, por acción u omisión, basada en razones de género, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, participación política, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Se considera violencia indirecta (...) toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

Esta redacción es clave a la hora de revisar conceptualmente qué se entiende como violencia, cuáles son las formas que pueden tomar los hechos de violencia y cuáles son los ámbitos en los que se puede desencadenar.



A continuación, se desarrollarán los tipos de violencias según la ley 26.485 - art. 5°, siempre atentos a que el abordaje que se realiza desde el protocolo de la UNSL son situaciones que se encuentren dentro del territorio universitarios:

1. Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

2. Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3. Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del

derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

4. Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de:

a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes;

b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales;

c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna;

d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5. Simbólica: La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y



reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.

6. Política: La que se dirige a menoscabar, anular, impedir, obstaculizar o restringir la participación política de la mujer, vulnerando el derecho a una vida política libre de violencia y/o el derecho a participar en los asuntos públicos y políticos en condiciones de igualdad con los varones.

A su vez, la ley desarrolla en su art. 6° modalidades, las cuales expresan los ámbitos en los que pueden generarse situaciones de violencia de género, en este caso solo mencionaremos los que se consideran pertinentes al ámbito universitario:

- Violencia institucional contra las mujeres: aquella realizada por las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones

empresariales, deportivas y de la sociedad civil;

- Violencia laboral contra las mujeres: aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral;

- Violencia pública-política contra las mujeres: aquella que, fundada en razones de género, mediando intimidación, hostigamiento, deshonra, descrédito, persecución, acoso y/o amenazas, impida o limite el desarrollo propio de la vida política o el acceso a derechos y deberes políticos, atentando contra la normativa vigente en materia de representación política de las mujeres, y/o desalentando o menoscabando el ejercicio político o la actividad política de las mujeres, pudiendo ocurrir en cualquier espacio de la vida pública y política, tales como



instituciones estatales, recintos de votación, partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones sindicales, medios de comunicación, entre otros.

Estos tres ámbitos que menciona la ley se encuentran comprendidos en el desarrollo del protocolo, es decir, cualquier tipo de violencia que se manifieste y exprese de alguno de estos modos, es posible de ser denunciada.

### **¿Cómo se realiza una denuncia según el Protocolo actual de la UNSL?**

Ante todo, es necesario tener en cuenta que la función del protocolo es generar de la mejor manera posible un acompañamiento genuino en el proceso de denuncia y resguardar los datos de quien decide efectuar, incluso puedes realizar consultas con los profesionales del ETI ante cualquier duda que se tenga, están para guiarte y acompañarte.

El paso principal es contactarte con el ETI por alguno de los canales de comunicación, estos son [eti.protocolo.unsl@gmail.com](mailto:eti.protocolo.unsl@gmail.com).

teléfono al +54 (0266) 4520300 interno 5243

En esta instancia podés acordar una cita para charlar o realizar la denuncia,

uno de los principios del protocolo es la celeridad, lo cual implica que no deberían pasar más de 48 horas para que puedas fehacientemente realizar tu consulta o denuncia.

Otro de los principios es la discreción y confidencialidad, por lo tanto, toda información que se maneje será por medio de números de expedientes y en sobre cerrado, sin identificación por medio de nombres.

El equipo técnico redactará un informe y se notificará al acusado, quien podrá ejercer su defensa por medio de descargo, sin tener contacto con quien realiza la denuncia en ningún caso.

Luego de estas instancias comienza un gran proceso administrativo, en el cual se redactarán informes y evaluarán cuáles son las medidas a tomar.

En este proceso, quien realizó la denuncia, tiene derecho a un acompañamiento psicológico, si así lo requiere. Además, se podrán tomar medidas “preventivas” para que denunciante y denunciado no tengan contacto directo, evitando generar otra situación de violencia, si el caso lo amerita.

Un protocolo de acción regula el accionar ante un hecho ocurrido (una situación de violencia ya consumada), por lo tanto, actúa en consecuencia sin



prevenir, problematizar la raíz o estructura de las violencias machistas. El protocolo actual la UNSL se ha pensado en dos niveles de intervención, la primera de ellas es cuando ya efectuada la violencia, recepciona, asiste y aconseja sobre el accionar para “mitigar” de alguna forma lo sucedido. En un segundo nivel, al ser un equipo de trabajo específico, tiene la obligación de generar propuestas institucionales que sensibilicen y problematicen la raíz de las violencias en sus diversas formas. El objetivo de esto es no esperar a que la violencia suceda, para luego actuar, sino por el contrario, generar espacios de reflexión y capacitación para toda la comunidad universitaria desandando y deconstruyendo las formas vinculares-sociales que devienen de una organización social patriarcal. Por lo tanto, el protocolo no es solo una norma que castiga o juzga situaciones, intenta iniciar procesos formativos, procesos pedagógico-reflexivos que ayuden a problematizar-nos, para que se construyan nuevas formas de relacionarnos. Es por ello que propone, espacios de discusión sobre las temáticas que se abordan, como así también generar espacios de capacitación para docentes,

estudiantes, autoridades y personal administrativo o de apoyo.

Como Universidad, como miembro de una Universidad pública, laica y gratuita, debemos asumir el compromiso social de luchar contra todo tipo de desigualdades sociales. La sociedad espera de las universidades profesionales que puedan ir al ritmo de las transformaciones históricas que los movimientos sociales dictan.

Puede que estas herramientas que ha construido la universidad no sean las mejores. Es necesario que todos participemos en espacios de lucha y construcción colectiva, para desarmar, organizar y construir nuevas herramientas que posibiliten un mejor estar en la universidad pública.

Por medio de este QR podrás acceder a la Ordenanza C.S. N° 33/17 “Protocolo de intervención institucional, ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”

[http://www.unsl.edu.ar/application/assets/doc/protocolo\\_eti.pdf](http://www.unsl.edu.ar/application/assets/doc/protocolo_eti.pdf)





## Guía de lectura y reflexión

Texto: “Por una Universidad libre de violencias y discriminación: Protocolo de actuación institucional ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”. Muñoz Zanón Elizabeth - Cocco, Pedro (2020).

### **Propósitos:**

- Brindar información sobre legislaciones que abordan la problemática de las violencias a las mujeres, los tipos de violencias y el significado de cada una.
- Reflexionar sobre la vida universitaria y las herramientas institucionales que resguardan nuestros derechos de transitar libremente la educación superior.

### **¿Qué va a abordar este texto?**

Permanentemente nos encontramos con noticias, publicaciones en instagram o facebook, carteles en la calle, publicidades que nos hablan sobre violencia de género o violencias a las mujeres. Pero qué es las violencias a las mujeres o a qué se hace referencia cuando se hablan de identidad de género y/o diversidad sexual; El texto



denominado Por una Universidad libre de violencias y discriminación: Protocolo de actuación institucional ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación nos invita a pensar estos conceptos, que reflexionemos en cómo en estos últimos años las discusiones sobre estos temas han tomado un significado importante en distintos ámbitos de nuestra sociedad. Por supuesto las universidades públicas, y en particular la UNSL, no quedó ajena a estos debates.

La UNSL cuenta con un Protocolo de actuación frente a situaciones de violencias de género, identidad de género y discriminación desde el 2019, y con un Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) que atiende e intenta poner fin a situaciones que puedan imposibilitar un libre desarrollo del derecho a la educación superior. Aquí encontrarán algunas pistas para conocer este protocolo, desde sus ejes rectores, hasta la forma en que se aborda una situación de violencia/discriminación, porque comenzar a ser parte de la universidad, implica conocer las normas que regulan nuestras prácticas y vínculos cotidianos.

Ser parte de la universidad es conocer y reconocer los problemas que en ella emergen construyendo nuevas formas de habitarla. Este es uno de los desafíos de ser estudiante en la universidad pública argentina.

### **¿Qué preguntas puede responder este texto?**

¿Qué es un “protocolo de actuación” en torno a situaciones de violencias a las mujeres, identidad de género y discriminación?

¿Cómo podríamos definir “violencias a las mujeres”? ¿Cuáles son los distintos tipos de violencias? ¿Todas ellas se podrían dar dentro del territorio universitario?

¿Qué significa identidad de género y diversidad sexual? ¿Hablan de los mismo o son diferentes?

¿Cómo actúa el Equipo Técnico Interdisciplinario ante una denuncia?

### **¿Qué preguntas pueden relacionar este texto con mi propia experiencia?**





¿Puedo pensar en situaciones cotidianas que reproduzcan o naturalizan algunas de las violencias a las mujeres? ¿Cuales? ¿Por qué es importante que me dé cuenta de ello?

¿Existieron espacios dentro de la escuela para pensar sobre las violencias a las mujeres, identidades de género o discriminación? ¿Cuáles fueron?

¿Presenciaste alguna situación de discriminación? ¿Pudiste actuar para detener esta situación? ¿Este texto te brinda información, ideas para poder afrontar una situación de violencia/discriminación en la universidad?



# Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas

Por Verónica Garro Andrada y Cecilia Rotella<sup>1</sup>

[accesibilidadfch@gmail.com](mailto:accesibilidadfch@gmail.com)

## 1- Introducción

El derecho a la educación es un derecho universal y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las que tienen una discapacidad. La inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Educación Superior se nos presenta hoy como un desafío. El enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad. También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la institución educativa y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia.

En la actualidad, el Modelo Social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud

(OMS) y por el marco de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), considera que la misma no es un atributo de la persona, sino la resultante de la interacción entre las características de la persona y las barreras que encuentra dentro de su contexto social para su participación plena. En este sentido, dicha Convención en su art. 1 señala: “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (...) que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”.

Se reconoce de esta manera a la persona con discapacidad como sujetos de derecho, como sujetos políticos que tienen derecho a la

---

<sup>1</sup> Coordinadoras del Programa de Accesibilidad Académica- FCH.



palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones, sobre todo en aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía.

En este marco el derecho de acceder, permanecer y egresar de la educación en todos sus niveles, incluida la educación superior, con igualdad de oportunidades, está reconocido mundialmente, y se encuentra ampliamente legislado y reconocido por un vasto cúmulo de declaraciones e informes suscritos por organizaciones internacionales que reafirman el compromiso con la educación de estos niños, jóvenes y adultos<sup>2</sup>.

La obligación de garantizar la accesibilidad debe ser un requisito legal y estar respaldada con una decisión política y económica suficiente que permita adoptar medidas para que todos los estudiantes puedan participar de manera provechosa.

La accesibilidad debería inspirar también el diseño de las políticas de educación. En este sentido, enseñar respetando las diferencias requiere

pensar cómo hacer que el aprendizaje sea accesible a todos. De este modo, se hace necesario pensar en la accesibilidad, como base de una inclusión real, entendiendo a la misma como “el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas” (Boudeguer Simonetti, D. 2010).

Es así como se pueden encontrar tres formas de accesibilidad:

**Accesibilidad física:** supone asegurar las modificaciones edilicias: presencia de ascensores y rampas; salvar los desniveles, adaptación de baños y todo espacio que posibilite garantizar el acceso y la circulación; incorporar mobiliario especial y mejorar las condiciones de sonorización y/o de luminosidad. El término accesibilidad implica que se elimine cualquier tipo de barrera en el entorno físico para garantizar que todas las personas puedan realizar sus actividades cotidianas sin dificultades en sus desplazamientos o en su autonomía,

---

<sup>2</sup> Constitución de la Nación Argentina, ONU (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. Doc. A/44/49, ONU (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones

Unidas, Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, Ley de Educación Nacional N° 26.0206, Ley de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria Ley N° 25.573.



favoreciendo la integración y la calidad de vida de todas las personas en el mundo.

**Accesibilidad comunicacional:** garantiza que todas las personas con discapacidad puedan acceder a todo tipo de información ya sea de carácter pública y privada, política o cultural y de esparcimiento, a través del medio que le sea más accesible. La accesibilidad comunicacional en la universidad abarca desde la realización de trámites administrativos, la utilización web, redes sociales, señaléticas, etc.

**Accesibilidad académica:** hace referencia a las dimensiones curriculares y pedagógicas para respaldar la formación académica de los y las estudiantes con discapacidad de cada comunidad universitaria en función de los alcances de cada trayecto individual.

La accesibilidad educativa, remite a “todas las acciones institucionales para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones más justas y que reconozca el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación” (Moreno, Grzona y Parlanti, 2014).

## **2- Necesidades que dan origen al programa**

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL está siendo interpelada, en los últimos años, por la presencia de estudiantes con discapacidad (intelectual, motriz y sensorial) que eligen diferentes carreras para realizar sus estudios en el nivel superior.

Por ello, como un modo de dar respuestas a las necesidades planteadas, se crea dentro de la facultad este programa en el año 2015. El mismo se va consolidando con el aporte de diferentes docentes y estudiantes de la Carrera de Educación Especial y se concreta en una propuesta escrita que se presenta en el Consejo Directivo de la Facultad y se aprueba en el año 2017, bajo Ord. N° 04/17.

## **3- Objetivos generales**

- Favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades.
- Promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica.
- Fomentar la producción y el intercambio de conocimientos sobre las



temáticas vinculadas a la accesibilidad académica.

- Promover niveles crecientes de formación profesional en las diferentes áreas vinculadas con las personas con discapacidad.

#### **4- Destinatarios**

- Estudiantes y postulantes con discapacidad de la FCH.
- Comunidad educativa de la FCH: docentes, no docentes y alumnos

#### **5- Conclusión**

Para cerrar, creemos que la obligación de garantizar las condiciones de accesibilidad de las personas con discapacidad a la universidad pública, debe estar respaldada por una decisión política que la haga viable, permitiendo adoptar medidas para que todos los estudiantes puedan aprender y participar en igualdad de condiciones dentro de la misma.

Consideramos que es necesario construir una universidad capaz de atender a una colectividad de estudiantes diversos, convirtiendo esta declaración de principios ampliamente planteados en distintas normativas, en una práctica concreta.

En este desafío, la comunidad debe ser capaz de diseñar metodologías y técnicas cuya especificación permita avanzar sobre la transformación

institucional e ideológico-cultural de la organización; asociada a la implementación de una práctica inclusiva que comprometa a todas las áreas y dimensiones posibles, superando, de este modo, una mera declaración de buenas intenciones (Ocampo González, 2014). Es un camino que nos plantea retos que como Programa estamos dispuestos a enfrentar.

#### **6- BIBLIOGRAFÍA**

- BOUDEGUER SIMONETTI, D. (2010). Manual de Accesibilidad Universal. Chile: Corporación Ciudad Accesible.
- GRZONA, M.A. y otros (2009). Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria. Informe final. SeCTyP. Mendoza:UnCuyo.
- MORENO, A.; GRZONA, A. y PARLANTI, S. (2014). La Educación Superior en condiciones de equidad para garantizar la accesibilidad educativa de los estudiantes con discapacidad. Facultad de Educación Elemental y Especial, Mendoza. UnCuyo.
- OCAMPO GONZÁLEZ, A. (2014). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. Temas de Educación, 19(2), 55-68.
- PAHUD, M. F. y HARDOY, M. V. (Comp.) (2021). Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior. La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Nueva Editorial Universitaria.



PASTOR, C. (2011). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad Complutense de Madrid.

<http://humanas.unsl.edu.ar/accesibilidad/index.php>

## Guía de lectura y reflexión

Texto: “Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas”.  
Verónica Garro Andrada - Cecilia Rotella (2022).

### **Propósitos:**

Reflexionar sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad en el ámbito de la educación superior.

Brindar información en torno al Programa de accesibilidad de la Facultad de Ciencias Humanas para personas con discapacidad para garantizar el derecho a la educación superior.

### **¿Qué va a abordar este texto?**

Si algo ha quedado claro desde hace ya varios años es que somos distintos. Y que ser distintos significa que no aprendemos de la misma forma, y sobre todo, que cada uno dependiendo de las características personales y nuestro contexto social requerimos de acompañamientos para desarrollarnos de forma plena en los distintos escenarios sociales. Ser distintos no puede significar ser desiguales, es por ello que la Facultad de Ciencias Humanas por medio del programa de accesibilidad comienza un camino para garantizar el derecho a la educación superior para personas con alguna discapacidad (intelectual, mental, motriz, sensorial).

El texto: “Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas” de Verónica Garro Andrada - Cecilia Rotella, nos ofrece elementos para comprender que la obligatoriedad de todo el sistema educativo (incluyendo la universidad) tiene que garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad, desde una mirada que quita el peso de la persona individual, generando mecanismos o estrategias para que las instituciones (el contexto inmediato) garanticen el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho y como sujetos políticos.



Porque la vida universitaria, no es solo poder estudiar - aprender, es participar de las distintas instancias políticas y culturales que se ofrecen. Es por ello, que la Facultad de Ciencias Humanas cuenta con un programa de accesibilidad desde el 2015 y continúa sumando esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de todes.

**¿Qué preguntas puede responder este texto?**

¿Qué significa “persona con discapacidad”? ¿Cuál es la relación que existe entre las características personales y el contexto inmediato donde se desarrolla la persona?

¿Qué quiere decir que para garantizar la accesibilidad debe haber “inclusión real”?

¿Por qué es importante contar con un programa de accesibilidad en la Facultad de Ciencias Humanas?

**¿Qué preguntas pueden relacionar este texto con mi propia experiencia?**

¿Qué características personales te hacen diferente o distinta? ¿Esas diferencias o distinciones han causado que no puedas acceder, de igual forma que otros, al derecho a la educación en algún momento? ¿Por qué algunas diferencias se aceptan y otras se transforman en desigualdades?

En tu recorrido educativo ¿has tenido alguna experiencia compartida con algún estudiante con discapacidad? Cuenta brevemente cómo fue la misma.





## Eje: Derecho al vínculo con el saber







**Te presentamos los textos específicos para que conozcas más sobre la carrera Profesorado Universitario en Letras ¡Esperamos que te ayuden a reafirmar tu elección!**

**Pero antes queremos que observes la imagen... nuevamente aparece una mochila ¿qué observas que contiene? Y si pensás en vos... ¿qué cargás sobre tu espalda en este inicio de tu carrera? Podés escribirlo acá si lo deseás.**





## ¡Bienvenidas y bienvenidos!

Nos llena de alegría iniciar este un nuevo año abriendo las puertas de la universidad pública para ustedes estudiantes que eligen esta institución para su formación. Este espacio de la educación superior donde confluyen aspectos de la cultura, la sociedad y el conocimiento, como instrumento delineado en nuestra Constitución Nacional para fomentar y promover el desarrollo del país y su transformación a partir de las necesidades del pueblo. Es la universidad la esfera pública para el ejercicio de una ciudadanía democrática, donde nos constituimos en sujetos de derecho a la vez responsables de una acción en beneficio de la comunidad.

Lo público entendido como “educación ciudadana” es el espacio de la otredad, de la participación, de la autonomía, del derecho y la igualdad a una educación de favorezca la construcción de un proyecto de futuro.

Y es aquí, a este espacio, al cual les damos la “bienvenida”, y con ella deseamos que estén “bien”, muy bien en este nuevo espacio y tiempo que comienzan a transitar. Que esta “venida” al lugar de estudio esté llena de alegría por este tiempo que inauguran, por la novedad ante los saberes, las/os compañeras/os y los/as amigos/as, los/as profesores/as, las actividades, y tantas experiencias esperadas con ansias, con incertidumbre ante lo desconocido; hoy la universidad se constituye en un lugar que por mucho tiempo esperaron para habitar y hoy ese sueño se cumple.

Sabemos que llegan colmados de sueños, esperanzas, proyectos, ideas, objetivos a cumplir. Llegan con una fuerza inusual, con unas ganas gigantes y aquí estamos las/os docentes y estudiantes avanzados para recibirlos y acompañarlos en esta etapa, en cada desafío y en cada meta propuesta y por cumplir.

El camino no será fácil, los obstáculos son parte necesaria para crecer y fortalecernos. Los desafíos van más allá del logro individual, el entramado social nos invita a participar en la vida democrática universitaria; trabajo conjunto que expresa la capacidad de poner en tensión las experiencias vividas en sus trayectos escolares y educativos previos con unas experiencias nuevas en la universidad.





Hoy ustedes son los/as “ingresantes”, los nuevos, los que recién llegan, los que esperamos, vemos y oímos por primera vez y, a partir de ahora, sus presencias, rostros y voces irán poblando la universidad.

Les damos la bien-venida y con ella el deseo que dejen huellas profundas, huellas que den cuenta de su paso comprometido, genuino y solidario por la educación; para que luego, cuando se marchen, por diferentes caminos y lugares, lo hagan dando testimonio de ese habitar la universidad.

Que la vida universitaria les traiga aconteceres gratos, conocimientos que interpelen vuestro ser, hacer y saber hacer.

Que la alegría y la avidez por conocer sean infinitas, sean causa perenne para transformar el mundo.

Imaginen un mundo mejor y vayan tras él.

Con cariño

**Ramona y Sandra**

Directora y Vice-directora

**Departamento de Educación y Formación Docente**

# ¿Por qué y para qué es importante conocer el Plan de Estudios de la carrera elegida?

Por Valeria Pasqualini<sup>1</sup>

*¿Cuál es aquel camino que tengo que tomar?  
¿Cuál es la hora exacta en que tengo que partir?  
¿Cuántas son las señales que tengo que seguir?  
“Sólo un momento” (Vicentino)*

Imaginate que te vas de viaje a algún lugar desconocido y no tenés ningún tipo de mapa que te indique rutas, caminos alternativos, paradas intermedias, lugares donde cargar combustible... ¿qué sentirías? ¿qué crees que podría pasar? ¿llegarías a tu destino? ¿cómo lo harías?

Es probable que, si viajaras de esa manera, en algún momento llegues al lugar planeado, sin embargo, la incertidumbre sería muy fuerte, al igual que el temor a perderse. Algo parecido a eso sería iniciar este nuevo proyecto de constituirse en estudiante universitario y no conocer nada acerca del Plan de estudios de la carrera que elegiste.

Ahora bien, es momento de preguntarse ¿qué es el Plan de estudios? En términos generales, al hablar de plan nos referiremos a un proyecto, programa de cosas que se van a hacer y cómo se harán. Todo plan refleja una intención. Cuando nos referimos al Plan de estudios de una carrera, haremos referencia al proyecto que una determinada institución diseña para quienes deciden cursar una determinada carrera. Todo plan de estudios refleja intenciones, una fundamentación acerca de la importancia y relevancia de esa carrera en un determinado momento y contexto histórico, como así también los objetivos que se proponen desde la formación, la duración de la carrera, el título a obtener, el perfil del estudiante esperado, cuáles son los alcances e incumbencias, es decir aquello para lo que un determinado título te habilita a realizar en el campo laboral o mundo del trabajo.

Los planes de estudio contienen también lo que se denomina estructura o malla curricular que son todas las asignaturas, seminarios, talleres, o espacios optativos que deberás cursar a lo largo de la carrera, estipula la carga horaria de cada uno de

---

<sup>1</sup> Valeria Pasqualini es Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la FCH-UNSL. Es docente de “Práctica I Problemática de la realidad educativa” del Prof. de Educación Especial y de “Seminario: Condiciones estructurales del trabajo docente” del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, también es docente en materias pedagógicas de los Profesorados en Biología y de Química de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Actualmente es la asesora pedagógica del Programa de Ingreso y Permanencia de lxs estudiantes de esta facultad.



esos espacios, el momento (cuatrimestre) en que se propone que lo curses, la duración (cuatrimestral o anual) y las materias correlativas.

Conocer el plan de estudios es fundamental por varias razones. En primer lugar, para que conozcas en profundidad cuál es la propuesta de formación que la Facultad de Ciencias Humanas pensó para vos, en tanto estudiante de la carrera escogida; y por otro lado, para que puedas diseñar la manera en que transitarás el proyecto de ser estudiante en la universidad, ya que a diferencia de la escuela secundaria, no hay una única forma de cursar las materias, puesto que según sean tus circunstancias (si además de estudiar, trabajás o tenés hijos u otras responsabilidades) **podés decidir no hacer todas las materias que te propone el plan en un determinado tiempo**, y para ello es necesario evaluar las distintas posibilidades para tomar decisiones.

A continuación, encontrarás una síntesis de algunos de los principales aspectos del Plan de estudios de tu carrera, para que puedas leerlo detenidamente y con la ayuda de docentes y tutores ir comprendiéndolo de a poco. Ojalá el Plan de estudios sea **una herramienta de consulta permanente a lo largo de tu formación**, pues eso quiere decir que estás en camino. A tu tiempo, a tu manera, según tus posibilidades y limitaciones, ¡pero siempre avanzando!!

**¡Éxitos en este proyecto que estás iniciando!!! 😊**

Te invitamos a conocer más sobre el Plan de Estudios de la carrera que elegiste

Profesorado Universitario en Letras

[http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201609/20160929091117\\_6592.pdf](http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201609/20160929091117_6592.pdf)





Sentís el deseo de transmitir y la pasión de enseñar. Queréis enseñar a leer y a dibujar a los niños y las niñas; enseñar historia, matemáticas, educación física o electrónica a los adolescentes. Por eso os habéis convertido en profesores o profesoras... o pronto vais a serlo.

No tomasteis la decisión para consumiros tratando de imponer disciplina. Ni para desmoronaros a causa de reformas ministeriales contradictorias y directrices oficiales esotéricas. Ni para intentar desesperadamente cerrar las brechas de una sociedad volcada por completo en la diversión y en el individualismo.

Tanto es así que, en ocasiones, os preguntáis si no os habéis equivocado de profesión. O si no os han engañado sobre ella.

Me gustaría convenceros de que no es así en absoluto. Me gustaría demostraros que podéis estar plenamente capacitados para ejercer la transmisión del saber y, al mismo tiempo, asumir la dimensión política de vuestra labor. Puesto que en la propia esencia del acto de enseñar se forja la educación del ciudadano y se construye una sociedad democrática...

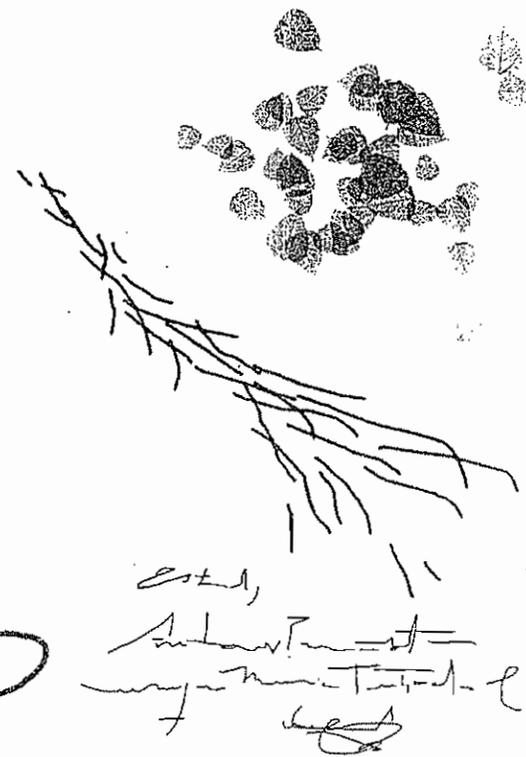
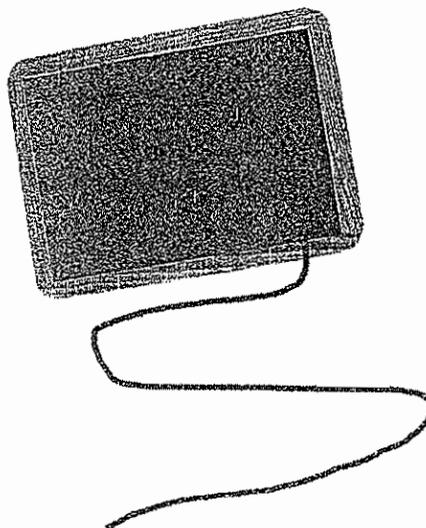
Para los jóvenes profesores y también para los demás... Para aquellos que están preocupados por el futuro de nuestra escuela. No he querido eludir ninguna cuestión y he ido a situarme donde, hoy, las tensiones son más palpables.

Carta a un joven profesor.

# Carta a un joven profesor

Por qué enseñar hoy

Philippe Meirieu



113

GRAO

MICRO-MACRO  
REFERENCIAS

9

ISBN 84-7827-454-5



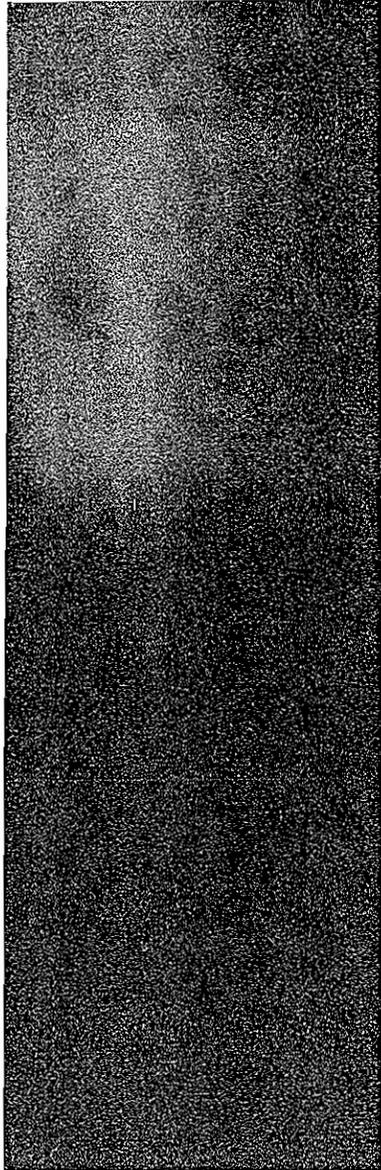
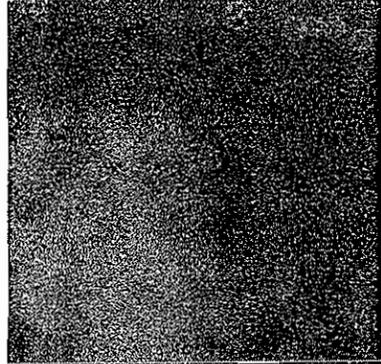
9 788478 274543

*Handwritten signature of Philippe Meirieu.*

*Handwritten text: esta, Subvención - muy importante -*



le Meirieu es autor de numerosas  
de pedagogía, ha enseñado en todos  
eles de la institución escolar. Desde  
años años se dedica a la formación  
fesores.



# Carta a un joven profesor



# Carta a un joven profesor

Por qué enseñar hoy

**Philippe Meirieu**

Incluye las entrevistas realizadas  
por Marie-Christine Le Dû  
en «Conversaciones con jóvenes profesores»

Título original: *Lettre à un jeune professeur*

© Philippe Meirieu

© de la edición francesa: ESF éditeur, 2005

Colección Micro-Macro Referencias  
Serie Formación profesional del profesorado  
Directora de la colección: Pilar Quera

© de la traducción: Núria Riambau

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

1.ª edición: septiembre 2006

ISBN 10: 84-7827-454-5

ISBN 13: 978-84-7827-454-3

D.L.: B-37.012-2006

Diseño: María Tortajada Carens

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

## Índice

Introducción: La dimensión oculta .....	11
1. Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir .....	21
2. Enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos .....	31
3. Nuestro proyecto de transmisión no puede conciliarse con las presiones sociales que sufre la escuela .....	41
4. Queremos ser eficaces de verdad pero no a cualquier precio .....	55
5. En el centro de nuestra profesión: la exigencia .....	67
6. Una preocupación que no tiene por qué ruborizarnos: la disciplina en clase .....	81
7. Sea cual sea nuestro estatus, sean cuales sean nuestras disciplinas de enseñanza, todos somos «profesores de escuela» .....	93
La escuela como institución del encuentro de la alteridad .....	96
La escuela como institución de la búsqueda de la verdad .....	98
La escuela como institución de una sociedad democrática .....	103
Conclusión: Utópicos por vocación .....	117
Conversaciones con jóvenes profesores, Marie-Christine Le Dù.....	123

## Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir

Así que habéis decidido poneros a enseñar. Os han dado un cargo en una pequeña escuela rural, os han contratado en un colegio del centro de la ciudad o estáis haciendo las prácticas en un instituto de formación profesional del extrarradio. Enseñáis a dibujar a párvulos o enseñáis historia en segundo de educación secundaria. Explicáis gramática a niños de siete años o ingeniería eléctrica a alumnos de bachillerato. En definitiva, sois profesores de arriba a abajo. Profesor de primaria o profesor de secundaria. Y, de entrada, os preguntáis si se trata de la misma profesión y si me puedo dirigir a vosotros como tal, indistintamente. ¿Acaso no es engañoso comparar a aquellos que antaño denominábamos maestros con los profesores de enseñanza secundaria? ¿Forman de verdad un conjunto homogéneo cuando tantas cosas parecen separarlos? ¿Y no es, por mi parte, terriblemente simplificador o hipócrita confundir así, so pretexto de una denominación administrativa común, dos profesiones tan distintas?

Se dice que esta fórmula lapidaria es de Jules Ferry: «Nos hacemos maestros porque nos gustan los niños y profesores de matemáticas porque nos gustan las matemáticas». No es seguro que el ilustre fundador haya pronunciado esta frase pero, sin lugar a dudas, ha pensado en ella lo bastante como para que se haya impuesto en nuestro imaginario colectivo y actualmente todavía suscite, cada vez que la pronunciamos,

Profesor de primaria y profesor de secundaria: ¿una misma profesión?

una amplia aprobación. Es cierto que los maestros han sido sustituidos, desde 1989, por los «profesores de primaria». Es cierto que las condiciones de contratación y las trayectorias de los profesores de educación primaria y de educación secundaria se han puesto al mismo nivel. Pero, no obstante, la opinión se resiste a la idea de que se trata de la misma ocupación y los estudiantes siempre saben diferenciar entre una función que exigiría, de entrada, una buena dosis de psicología y, complementariamente, algunos conocimientos disciplinares... y una función que reclama, básicamente, un nivel excelente en el dominio de una disciplina y, complementariamente, algunas nociones de pedagogía. Y lo que todavía es más importante, el trabajo de profesor de primaria nos lleva, inevitablemente, a pensar en una relación especial con la infancia, formada de paciencia y solicitud, mientras que el trabajo de profesor de secundaria nos recuerda una relación privilegiada con el saber erudito, formada de impaciencia y rectitud. En educación primaria, nos inclinamos hacia el alumno al que acompañamos lentamente, mientras que, en educación secundaria, por el contrario, exigimos que el alumno se reforme, deje de eternizarse en la infancia y se someta, finalmente, a la disciplina que se le impone.

Por otra parte, diremos que esta división se instala respecto a las propias misiones que la institución escolar confía a sus profesores: en la escuela primaria se enseñan todas las asignaturas mientras que, en la enseñanza secundaria, el profesor se dedica plenamente a una sola. En un caso, debe interesarse por el niño en su globalidad, en el otro debe especializarse mucho... Pero es despachar el trabajo un poco rápido: es olvidar que, durante los primeros años de educación secundaria, hemos tenido profesores polivalentes y que, en la escuela primaria, hace mucho tiempo que hay expertos en música, dibujo o educación física. Es olvidar que la monovalencia de los profesores de bachillerato no les impide enseñar varias disci-

plinas según las asociaciones que la universidad desconoce o desaprueba: historia y geografía, física y química, biología y geología, francés y latín, economía, gestión, derecho e informática, o incluso las biotecnologías que relacionan la bioquímica, las ciencias del hábitat, la ecología, la biología y la nutrición. En definitiva, es olvidar que, en la enseñanza profesional, hay profesores que enseñan lengua y literatura e historia, matemáticas y física, o incluso ciencias y técnicas médico-sociales que utilizan una decena de ámbitos disciplinarios distintos.

Así que hay que superar la representación tradicional que pone en oposición a la enseñanza primaria y la secundaria. Por una parte, no hay monitores benévolo sin verdaderas competencias disciplinarias y, por la otra, expertos especializados sin la preocupación de apoyar a las personas.

En primaria, igual que en secundaria: contenidos exigentes y una competencia pedagógica indispensable.

En la escuela primaria, igual que en el instituto, hay contenidos rigurosos que exigen un conocimiento profundo de lo que se enseña y de los mecanismos mentales que esto supone poner en marcha: no es más fácil enseñar a los niños de parvulario a expresarse correctamente que hacer que los alumnos de segundo de educación secundaria entiendan el teorema de Pitágoras. Tan difícil es enseñar lectura en el primer curso de primaria como introducir a los adolescentes del último curso de bachillerato a la poesía de Mallarmé. Tan difícil es formar a alumnos de ocho años en la práctica experimental o iniciarles en la expresión artística que introducir a jóvenes de diecisiete años a la filosofía de Platón o al funcionamiento de un armario eléctrico de distribución.

Y, de igual modo, tanto en el colegio y el instituto como en la escuela primaria, el dominio de los contenidos disciplinares, por muy perfecto que sea, no da automáticamente las

claves de su transmisión. No basta con saber leer para poder enseñar lectura a los niños, de igual manera que no basta con saber practicar el salto de altura para ser profesor de educación física y deportes: también hay que poder enseñar esta técnica a un niño con sobrepeso y permitirle, a pesar de la inevitable mediocridad de su rendimiento en esta asignatura, adquirir una verdadera capacidad para practicarla... Y si lógicamente hay que conocer perfectamente la evolución de la segunda guerra mundial para explicarla correctamente a los alumnos de bachillerato, no basta para que comprendan –sin justificarlo– el ascenso del antisemitismo y, con mayor razón, para mostrarles –sin concesión ni obscenidad inútil– el carácter radical del Holocausto, pues se trata de proporcionar conocimientos históricos rigurosos y de despertar la humanidad en el hombre.

Así que no se trataría de enfrentar una profesión «centrada en el alumno», que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos con que se encuentra, con una profesión «centrada en el saber», que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzarse día a día y comprometerse con ella de forma autónoma. En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo debe solicitar el compromiso de la persona y poner a su disposición los recursos sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje.

De hecho, no habría que creer que el seguimiento pedagógico de los alumnos consiste en prodigarles continuamente los cuidados propios de una madre, una forma de ceder a sus caprichos o de dejarles abandonarse sistemáticamente a la comodidad, con la grata certeza de que, hagan lo que hagan,

Enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio.

tienen garantizada la indulgencia del profesor. Igualmente, la confrontación con los conocimientos superiores no implica que deba abandonarse a las personas con dificultades ante los obstáculos con que se topan, recurrir a un hipotético apoyo exterior o hacerles revivir la terrible inquietud de que están jugándose el futuro en cada etapa, sin volver a disponer nunca de la oportunidad de reengancharse... Ni cuidados maternos, ni abandono, *la verdadera enseñanza a todos los niveles adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria*. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso.

En cada aprendizaje el alumno se enfrenta a algo que lo supera. Algo que requiere, de su parte, un compromiso y una aceptación de riesgos que nadie puede asumir en su lugar: adentrarse en un texto y leerlo hasta el final, recitar un poema delante de la clase, intentar resolver un problema de matemáticas o encadenar dos movimientos de gimnasia... en todo esto no hay nada fácil. Y mucho tenemos que haber olvidado nuestra propia historia para imaginar que un niño puede hacerlo sin «esforzarse», contener la respiración un momento, contar «uno, dos, tres...» con los dedos detrás de la espalda... Hace falta haber perdido la memoria de nuestro propio aprendizaje para creer que una mirada del maestro, aunque sea especialmente atenta y benévola, dispensa al alumno del esfuerzo mediante el que escapa, con mil aprensiones y dificultades, de las arenas movedizas del «no lo conseguiré»...

Éste es el motivo por el que el saber de los pequeños no es un saber pequeño. Por una parte, debido a la importancia

El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que tenemos que apoyar.

decisiva de las capacidades mentales que permite crear, por otra parte, porque exige un esfuerzo personal que involucra a toda la persona. Y, si bien les toca a los adultos acompañar más de cerca en su aprendizaje a los alumnos de la escuela primaria, esto no exime a los últimos, por muy jóvenes que sean, de su compromiso y de su esfuerzo: la energía y la voluntad necesarias para acceder a los lenguajes fundamentales son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos universitarios.

De forma parecida, es necesario que el aprendizaje más erudito, aunque aparezca en un momento de nuestra evolución en el que ya hemos aprendido a hacer frente a lo desconocido y a pactar con la angustia, se acompañe y se respalde. Sólo aquellos que en cuanto son adultos ya no aprenden nada pueden imaginarse que los grandes alumnos aprenden con facilidad. Que el saber no tiene más que presentarse y ellos ya lo asimilan «naturalmente». Que no tienen necesidad de escuchar con atención, ni de mostrar buena voluntad para la comprensión de los conocimientos. Que acuden por sí solos a los recursos necesarios y que reanudan el trabajo constantemente, sin desanimarse nunca. El aprendizaje de los mayores no se libera de forma milagrosa de la parte infantil que conservamos dentro, puesto que aprender es precisamente nacer a otra cosa, descubrir mundos que hasta entonces desconocíamos. Aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables que solamente puede proporcionar un profesional de la enseñanza.

Así pues, enseñar consiste siempre en lo mismo, independientemente de si se ejerce en educación infantil o en una clase de segundo de bachillerato, de si se trata de transmitir las bases de la clasificación

Ser profesor es asumir siempre a la vez la presentación del saber y el seguimiento de su asimilación.

decimal o la técnica de la derivación, de si se realiza con alumnos normales o con los llamados alumnos de «educación especial». Siempre es el mismo oficio: un oficio que asocia, en un único gesto profesional, *el saber y el seguimiento*. Un saber exigente, sin concesiones de fondo. Y un seguimiento que permita a cada uno acceder a este saber utilizando los recursos de que se dispone.

Y todavía hay más: *el saber y el seguimiento* son, desde la perspectiva del profesor, una sola cosa. No existe, por una parte, un saber disciplinario que el docente solamente tenga que exponer o trasladar a los alumnos mientras que, por otra parte, debe estar atento a las dificultades de la clase y proponer a cada uno ejercicios adaptados. En el propio movimiento del saber enseñado aparecen, en lo más íntimo de aquél, en sus recovecos más secretos, los obstáculos a su enseñanza. ¿Acaso tienen que ver estos obstáculos con el saber o con los alumnos? Pregunta sin interés e imposible de resolver: los obstáculos surgen en el encuentro entre el saber y los alumnos. Aparecen cuando el profesor intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le transmiten su propia organización mental que todavía no logra, por lo menos no de manera fácil, interiorizarlos.

Y es por eso, sin duda, desde que Itard, en el siglo XVIII, intentó instruir a Victor de l'Aveyron, «el pequeño salvaje» que reencontramos en la célebre película de François Truffaut, que siempre son los educadores de los «anormales» los que han hecho que la pedagogía avance, en beneficio de todos los demás. Ellos son los que han inventado los métodos más originales que luego han sido retomados de forma sistemática en las escuelas de los «niños normales», y esto vale tanto para los rompecabezas u otros juegos de construcción que se utilizan en las guarderías

En las situaciones límite es cuando experimentamos mejor la especificidad de nuestro trabajo.

como para los programas sofisticados que hoy en día permiten aprender a dibujar en tres dimensiones.

Siempre me ha sorprendido el hecho de que aquellos que intentan enseñar a los alumnos en situación de discapacidad mental o con lesiones cerebrales se ven obligados a efectuar una labor de desglose de los conocimientos que los coloca en posición, a la vez, de comprender desde el interior –y mejor que sus colegas que enseñan a «niños normales»– lo que intentan transmitir, así como de comprender, también desde el interior –mejor que muchos psicólogos– cómo funciona la inteligencia de aquellos a quienes se dirigen. Esto se debe a que trabajan al mismo tiempo las dos caras de una misma realidad, de lo que constituye lo esencial del trabajo de profesor: la transmisión.

Pongamos por caso que habéis elegido la enseñanza primaria porque os gustan los niños o la enseñanza secundaria por las relaciones especiales que mantenáis con el español. A no ser que hayáis elegido enseñar en la escuela primaria porque os gustan mucho los cuentos fantásticos, o en un instituto porque os apetece particularmente trabajar con adolescentes de dieciséis a dieciocho años. Después de todo, da igual<sup>1</sup>. No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, siempre enseñáis *algo a alguien*. No hay ningún profesor que no enseñe nada. No hay ningún profesor que no enseñe a alguien. Todo profesor trabaja con esta difícil asociación

Enseñe lo que enseñe y dondequiera que lo enseñe, un profesor siempre enseña algo a alguien...

1. Según un estudio de la dirección del departamento de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación francés, el 49% de los docentes de institutos y colegios dice que ha escogido esta profesión por «el contacto con los alumnos» y el 47% por «la transmisión del saber» («Portrait des enseignants de collèges et lycées», en *Évaluation et statistiques*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale, abril del 2005). Pero muchos, sin duda, han indicado de este modo más una prioridad que una exclusiva.

entre objetos de saber e individuos que deben asimilarlos. Es por ello que un profesor no es ni un «simple» erudito ni un «simple» psicólogo. Tampoco es una «simple» yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho, otro. Alguien que tiene un proyecto propio... Y es por eso que, en el sentido más intenso de la expresión: «¡es alguien!».

Pero esto ya lo sabíais. Y precisamente por eso habéis elegido esta profesión.



Casado Fresnillo, C. y Escandell Vidal, M. V. (2011). Capítulo 1: El Lenguaje y las Lenguas. En: M. V. Escandell Vidal. *Invitación a la lingüística*. Editorial Universitaria Ramon Areces.

## **CAPÍTULO 1**

---

### El lenguaje y las lenguas

*Celia Casado Fresnillo y M. Victoria Escandell Vidal*

## ESQUEMA

1. La facultad del lenguaje.
  - 1.1. *Homo loquens*.
  - 1.2. Propiedades del lenguaje humano.
  - 1.3. La "comunicación animal": el lenguaje de las abejas.
  - 1.4. La especificidad del lenguaje humano.
  - 1.5. Lenguaje y comunicación.
2. Diversidad lingüística. Las lenguas del mundo.
  - 2.1. Las lenguas del mundo.
  - 2.2. Criterios para clasificar las lenguas.
    - 2.2.1. Clasificación genética.
    - 2.2.2. Clasificación tipológica.
    - 2.2.3. Clasificación geográfica.
3. Variación y variedad en las lenguas.
  - 3.1. Tipos de variedades lingüísticas.
    - 3.1.1. Variación geográfica (variedad diatópica).
    - 3.1.2. Variación social (variedad diastrática).
    - 3.1.3. Variación estilística o situacional (variedad diafásica).
  - 3.2. Comunidad de habla y comunidad lingüística.

## RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- Después de haber asimilado los contenidos de este tema, será capaz de:
- Explicar el papel del lenguaje entre las capacidades de la especie humana.
  - Exponer, comentar y ejemplificar las propiedades del lenguaje humano.
  - Caracterizar los sistemas de comunicación animal.
  - Identificar y comentar las semejanzas y diferencias que existen entre el lenguaje humano y otros sistemas de comunicación.
  - Exponer, comentar e ilustrar con ejemplos las características específicas del lenguaje humano.
  - Distinguir los criterios de clasificación de las lenguas.
  - Valorar la diversidad lingüística como un rasgo característico de la sociedad.
  - Explicar las causas y las consecuencias de la variación lingüística.
  - Diferenciar los tipos de variedades lingüísticas: geográficas, sociales y situacionales.
  - Explicar las relaciones que existen entre los conceptos de lengua, dialecto y acento.
  - Caracterizar los factores extralingüísticos que determinan la variación en la lengua.
  - Promover actitudes de respeto, consideración y valoración hacia otras lenguas, otras variedades y hacia valores culturales diferentes.

## 1. LA FACULTAD DEL LENGUAJE

### 1.1. *Homo loquens*

Si tuviera que escoger una propiedad única para definir a la especie humana, ¿cuál elegiría?

El hombre es el único ser:

- Que razona.
- Que fabrica y utiliza instrumentos.
- Que habla.
- Que crea y maneja símbolos.
- Que representa realidades externas.
- Que ocupa todo el universo.
- \_\_\_\_\_

Para caracterizar a nuestra especie, los investigadores han propuesto denominaciones como *Homo sapiens* ('que conoce'), *Homo faber* ('que fabrica y utiliza instrumentos'), *Homo symbolicus* ('que crea y maneja símbolos'), *Homo universalis* ('que ocupa el universo'), *Homo pictor* ('que representa realidades'). Todas ellas reflejan, desde luego, aspectos muy importantes de la naturaleza humana. Pero seguramente la etiqueta que mejor nos define, la que nos singulariza frente a otras especies, es la de *Homo loquens* ('que habla'): la posesión del lenguaje es la capacidad que nos hace humanos.

Desde un punto de vista intuitivo solemos establecer una correlación entre la naturaleza humana y la posesión del lenguaje: el primer rasgo de personificación que atribuimos a los animales o incluso a otros seres no animados es precisamente el habla. Fromkin y Rodman (1998) indican que para algunos pueblos africanos los recién nacidos no se clasifican como personas (*muntu*), sino como cosas (*kuntu*), precisamente porque todavía no son capaces de hablar. Una idea similar está presente en la denominación latina *INFANS* (literalmente, 'el que no habla'), de la que proceden derivados como *infantil*. La posesión del lenguaje divide a los seres en dos grupos separados.

Hay muchos datos que demuestran que el lenguaje está en la base de buena parte de nuestras capacidades específicas: es difícil concebir un conocimiento estructurado sin la posesión del lenguaje; sin el lenguaje no podría entenderse la construcción y el manejo de herramientas complejas, ni tampoco de otros sistemas simbólicos o de representación; ni siquiera la conquista de un territorio tan amplio y variado como el que el hombre ocupa en la actualidad (y el que puede llegar a ocupar en el futuro) puede conseguirse sin un esfuerzo colectivo de acumulación y transmisión de experiencias pasadas, de coordinación y de planificación entre muchos individuos diferentes. El nivel de complejidad de

todos estos logros humanos es tan alto que resulta impensable sin las capacidades que derivan del lenguaje.

## 1.2. Propiedades del lenguaje humano

El lenguaje humano es un instrumento muy especializado y potente.

¿Cuáles son sus principales propiedades?

- Que emplea signos.
- Que nos permite transmitir información.
- Que utiliza la escritura.
- Que nos permite intercambiar experiencias.
- Que sigue unos patrones fijos.
- \_\_\_\_\_

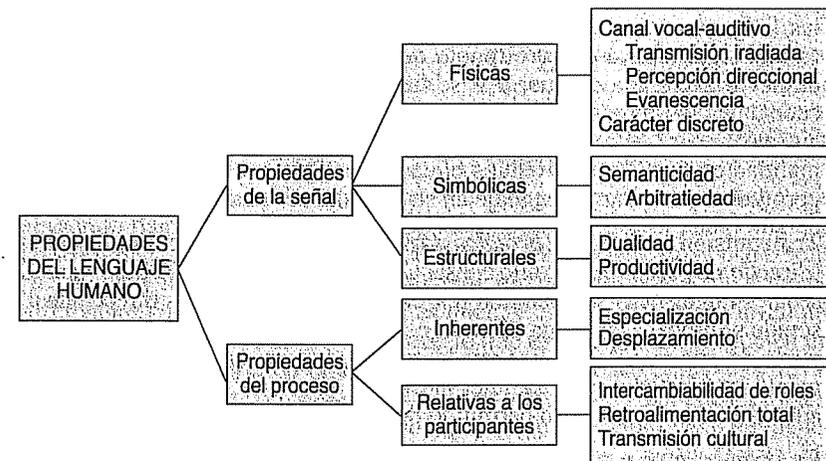
Las lenguas del mundo son, como sabemos, muy diversas entre sí (cf. §2); a pesar de esta diversidad, todas ellas proporcionan a sus hablantes las mismas potencialidades generales (a las que se ha hecho referencia en el apartado anterior). Para entender esta identidad sustancial será necesario encontrar las propiedades comunes que permiten explicarla: no se trata de buscar rasgos simplemente frecuentes en una determinada zona, en una familia de lenguas o en la mayoría de las lenguas; se trata de identificar aquellos rasgos que se hallan en todas las lenguas precisamente porque son propiedades esenciales y definitorias, es decir, porque son características de diseño que hacen que las lenguas naturales sean como son y funcionen de la manera en que lo hacen. Son las propiedades que cualquier lengua posee por el mero hecho de ser una manifestación natural de la facultad del lenguaje. Responder a la pregunta anterior supone, por tanto, encontrar los rasgos definitorios del lenguaje humano.



Charles F. Hockett (1916-2000), el máximo exponente del estructuralismo estadounidense

La lista original de las **propiedades del lenguaje humano** (*design features of human language*) se debe al lingüista estadounidense Charles F. Hockett, aunque a ella se han ido añadiendo modificaciones sugeridas por otros especialistas; en los mismos años, el lingüista francés André Martinet hacía propuestas semejantes. La relación incluye rasgos que pueden resultar obvios a primera vista; sin embargo, como se comprobará más adelante, resultan necesarios para caracterizar las lenguas naturales frente a otros instrumentos y tipos de comunicación posibles. Las diferentes propiedades pueden agruparse de

acuerdo con el ámbito particular al que se refieran, tal y como se muestra en el siguiente esquema:

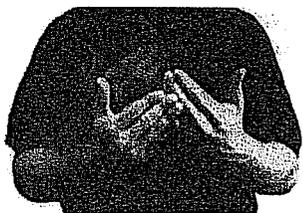


- **Canal vocal-auditivo (*vocal-auditory channel*)**: La modalidad básica del lenguaje humano se fundamenta en la emisión y recepción de sonidos articulados (cf. cap. 3). El sonido se produce en las cuerdas vocales, gracias a un tracto vocal especializado sobre el que los humanos tenemos control. El sistema auditivo humano presenta capacidades de discriminación también especializadas. La utilización del canal vocal-auditivo tiene la ventaja de que deja el resto del organismo libre para realizar otras actividades al mismo tiempo.

El carácter vocal-auditivo se incluye como una de las propiedades definitorias de las lenguas humanas para subrayar que es la lengua hablada, y no la escrita, la modalidad natural del lenguaje. Efectivamente, desde el punto de vista lingüístico, el medio escrito constituye una modalidad secundaria y artificial, no un componente necesario de la facultad del lenguaje: la adquisición de su lengua por parte de los niños en su entorno natural y la existencia de sociedades que no conocen la escritura representan argumentos a favor del carácter subsidiario y dependiente de la escritura. La escritura es, por supuesto, un elemento esencial para una gran parte de las sociedades de nuestros días, y su invención supuso un avance cualitativo de primer orden en el desarrollo de la cultura humana. La relevancia cultural de la escritura (y, en general, de todos los medios de almacenamiento externo), sin embargo, no debe ocultar que el medio primario del lenguaje es de naturaleza vocal-auditiva.

La caracterización anterior tiene una única excepción, que no se ha tenido en cuenta hasta tiempos recientes: se trata de las lenguas de signos que utilizan

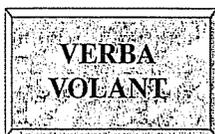
las comunidades sordas (cf. cap. 2 §2). Las lenguas de signos emplean la modalidad **gestual-visual**, en lugar de la vocal-auditiva; por lo demás, comparten los rasgos propios de las lenguas naturales. Esta divergencia no resulta significativa desde el punto de vista de la caracterización general si se tiene en cuenta que las lenguas de signos surgen precisamente para permitir que la facultad del lenguaje se manifieste con normalidad en aquellos individuos cuyas carencias en el canal auditivo no le permiten desarrollar el lenguaje en su modalidad vocal-auditiva.



- **Transmisión irradiada (*broadcast transmission*) y recepción direccional (*directional reception*):** Como consecuencia directa de la física del sonido, las señales lingüísticas se transmiten por el medio aéreo en todas direcciones. El sonido se propaga en forma de onda y se expande de manera radial a partir del punto de origen. Ello implica que la señal podrá ser captada (y consiguientemente interpretada) por cualquier individuo que se encuentre a una distancia adecuada, dentro del radio permitido por las capacidades auditivas humanas.

El receptor, por su parte, percibe la señal asociada a un punto determinado, esto es, proveniente de una determinada dirección. La localización del punto exacto es posible gracias a nuestra audición binaural, que compara las señales recibidas por cada uno de los oídos para determinar la procedencia del sonido.

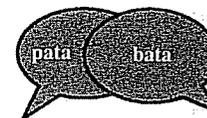
- **Evanescencia (o transitoriedad) (*rapid fading*):** Las señales vocales emitidas por los seres humanos se desvanecen con rapidez, y no perduran en el espacio o en el tiempo. La señal que no es captada en el momento en que se emite se pierde irremediamente: 'las palabras vuelan'. De esta manera, se consigue, además, que el canal de transmisión no quede saturado por señales que se superponen constantemente.



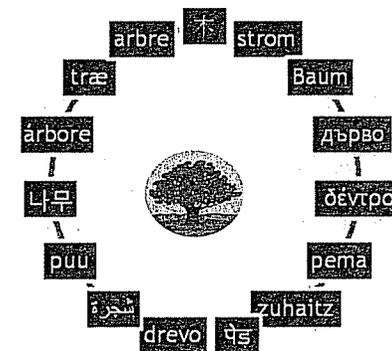
El lenguaje impone, en principio, la presencia simultánea en unas mismas coordenadas espacio-temporales de los individuos que se comunican. La escritura, que permite conservar los mensajes lingüísticos, no es el medio primario del lenguaje, sino un medio secundario o derivado, un invento relativamente reciente. El desarrollo de sistemas de telecomunicación y de grabación y reproducción del sonido permiten registrar las señales y hacen posible su transmisión a distancia y diferida. En todo caso, no hay que olvidar que estas posibilidades, aunque centrales para caracterizar nuestra cultura de hoy, no resultan esenciales y definitorias cuando se trata de caracterizar el lenguaje humano como capacidad natural.

- **Carácter discreto (*discreteness*):** El sistema fonador humano puede emitir una gama muy variada de sonidos. Los hablantes, sin embargo, interpretamos

este continuo como si estuviera formado por unidades discretas, es decir, por categorías diferentes y diferenciadas entre sí. Los hablantes de todas las variedades del español distinguen, por ejemplo, entre los sonidos [p] y [b] en palabras como *pata* y *bata*: no hay ninguna posibilidad intermedia entre ambos; con independencia de cuáles sean exactamente las propiedades del sonido emitido (si se parece más a una [p] o a una [b]) cualquier oyente entenderá uno u otro, pero no indistintamente ambos, o un sonido intermedio. Esto no ocurre, en cambio, con otras manifestaciones sonoras no lingüísticas: el llanto puede ser más intenso o menos, pero no somos capaces de identificar en él categorías diferentes. Aunque en el mundo físico encontremos de hecho una gradación, en el plano lingüístico se establece una oposición nítida, discreta, y no gradual. En el plano sonoro cada lengua selecciona sólo un subconjunto de estos sonidos y establece diferencias categoriales entre ellos, es decir, establece su propio inventario de unidades discretas. Esto explica que lo que es un contraste básico en una lengua pueda no serlo en otra: por ejemplo, el contraste entre [p] y [b] no tiene carácter discreto en otras lenguas, como el árabe. Y aunque en español pronunciamos los dos sonidos consonánticos de la palabra *dedo* de manera muy diferente, nuestra lengua no establece contrastes a partir de esta diferencia; en cambio, otras lenguas, como el inglés, sí lo hacen: el primer sonido [d] se parece al de la palabra inglesa *dose* ('dosis'), mientras que el segundo [ð] se asemeja al de *those* ('aquellos').



- **Semanticidad (*semanticity*):** Es la existencia de un vínculo, de una asociación fija, sistemática y constante entre la forma de un signo y el contenido que dicho signo representa. En el caso del lenguaje humano, las señales evocan la representación mental de las entidades o acontecimientos a que se refieren.
- **Arbitrariedad (o carácter convencional) (*arbitrariness*):** La relación entre el significante y el significado es convencional, sin que haya ninguna conexión natural entre las propiedades físicas de la imagen acústica de un signo y las de la representación mental o el objeto al que dicho signo se asocia. Esto quiere decir que la asociación de las palabras *árbol* y *tree* con los significados que vehiculan (y los objetos a los que se refieren) no está basada en ninguna relación natural o de semejanza entre ellas, ni en que compartan ningún tipo de propiedades. En consecuencia, no hay nada en los objetos que determine cómo han de denominarse; y, si no se conoce el vínculo convencional que cada lengua ha establecido, tampoco hay nada en



las denominaciones que permita adivinar a qué entidades se refieren. Las señales empleadas por las lenguas humanas pertenecen, así, a la categoría de los **símbolos** (cf. cap. 2 §1).

Es cierto que en las lenguas existen algunos elementos que guardan una cierta relación de iconicidad con aquello que designan. El caso más claro es el de las palabras que designan sonidos y que suelen asemejarse al sonido al que se refieren: son las **onomatopeyas** (*onomatopoeia*), como *guau-guau* o *quiquiriquí*. Todas las lenguas poseen formas icónicas de este tipo, pero este hecho no invalida la afirmación general de que las lenguas humanas se valen de unidades simbólicas. Las onomatopeyas representan un porcentaje mínimo del total; y, aun estos casos, hay un cierto grado de arbitrariedad, ya que cada lengua establece su propia selección de rasgos sonoros y los adapta a su peculiar sistema fónico. Como consecuencia, las onomatopeyas no son iguales en todas las lenguas: compárese el español *guau-guau* con el japonés *waku-waku*; o *quiquiriquí* con el inglés *cock-a-doodle-doo*.

- **Dualidad de estructuración** (o **doble articulación**) (*duality of patterning*): Como se dijo al hablar del carácter discreto, cada lengua se sirve de un inventario limitado de sonidos distintos. Cada uno de ellos carece de significado aisladamente (*m, r, d, a, o ...*), pero juntos son las piezas básicas a partir de las que se construyen unidades dotadas de significado (palabras como *amor, roma, mora, armo, ramo, horma, aroma*, y también morfemas como *-dad, o -ado*); estas, a su vez, se combinan en secuencias más complejas (*Omar arma un ramo de amor; da el ramo a la mora; el aroma del ramo la ha enamorado*). El lenguaje humano cuenta con unidades menores, sin significado (en la lengua oral, los fonemas; cf. cap. 3) que se pueden unir en combinaciones infinitas para constituir unidades mayores con significado (palabras, oraciones, textos...). La primera articulación, por lo tanto, está constituida por esas piezas básicas, y la segunda por sus posibles combinaciones. El conjunto potencialmente infinito de expresiones que se pueden producir en una lengua está formado a partir de un inventario limitado de unidades sonoras discretas.
- **Productividad** (*productivity*): El lenguaje permite producir e interpretar mensajes que no se han producido e interpretado con anterioridad. No hay, por tanto, un repertorio finito y limitado de cosas que se puedan decir, del cual los hablantes simplemente eligen o seleccionan lo que quieren comunicar: las pautas de combinación gramatical de cada lengua permiten a sus hablantes construir un conjunto potencialmente ilimitado de estructuras lingüísticas de longitud y complejidad variables. La posibilidad de acuñar nuevas expresiones no se limita a la producción de enunciados oracionales; está presente también en nuestra capacidad de derivar y construir nuevas palabras, que pasan a formar parte del inventario léxico de la lengua.
- **Especialización** (*specialization*): Las actividades físicas encaminadas a la producción del lenguaje no desempeñan ninguna otra función biológica más

que la de servir como señales; y las ondas sonoras producidas como señales lingüísticas tampoco tienen otra función que la de transmitir los contenidos a ellas asociados. Y, a pesar de que los órganos implicados en la producción sí tienen otras funciones, la evolución los ha especializado para la tarea lingüística, de modo que cuando se emplean en la producción y recepción del lenguaje exhiben también un comportamiento especializado.

- **Desplazamiento** (*displacement*): El lenguaje nos permite hacer referencia a entidades y acontecimientos distantes en el espacio y en el tiempo, es decir, no presentes ni ligados directamente al momento y al lugar del habla. Podemos hablar del pasado y del futuro, de cosas y sucesos lejanos (por ejemplo, del cinturón de asteroides que hay entre Marte y Júpiter, y de lo que está ocurriendo en Somalia), e incluso de seres o eventos que no tienen existencia en la realidad (de los unicornios y del combate entre Luke Skywalker y Darth Vader).
- **Intercambiabilidad de roles** (*interchangeability*): Cualquier usuario de una lengua puede producir y reproducir cualquier mensaje, y es capaz de producir y recibir cualquier tipo de señal construida de acuerdo con las pautas de la lengua; dicho en otros términos, cualquiera puede participar como emisor y como receptor, y estos papeles son reversibles: el hablante se convierte en oyente, y viceversa.
- **Retroalimentación total** (*total feedback*): No sólo las funciones de emisor y receptor son intercambiables, sino que cada emisor es, además, receptor de su propia emisión, por lo que puede vigilar y controlar su producción a medida que la emite, e incluso corregir sus posibles errores. La retroalimentación es importante porque hace posible la interiorización del propio comportamiento comunicativo, lo que constituye, a su vez, una parte del pensamiento.
- **Transmisión cultural** (*traditional transmission*): La capacidad del adquirir y utilizar una lengua depende de nuestro código genético. El cerebro humano posee ciertas propiedades estructurales y neurofisiológicas que, sumadas a determinadas capacidades físicas también especializadas (capacidades articulatorias y auditivas), constituyen el soporte para adquirir y utilizar una lengua. Ahora bien, estas capacidades representan sólo los requisitos arquitecturales (el *hardware*); el lenguaje no se desarrolla, sin embargo, si el individuo no está expuesto desde su infancia al uso de la lengua (o lenguas) de su comunidad. Ésta es una consecuencia del carácter simbólico del lenguaje: al no existir una conexión natural entre las señales y lo que éstas significan la lengua debe aprenderse. Los "niños salvajes", que han vivido aislados del contacto humano en su infancia, apenas son capaces de desarrollar el lenguaje una vez que la etapa natural de adquisición ha sido superada.



## “Niños salvajes”

En 1790, en los bosques que rodean la ciudad francesa de Toulouse se encontró a un niño de unos doce años que aparentemente había crecido sin contacto humano. El cuidado médico del chico, al que se dio el nombre de Víctor de Aveyron, fue encomendado al Dr Jean Itard. A pesar de los esfuerzos de este médico –un auténtico pionero en educación especial–, los avances de Víctor en lo relativo a la adquisición del lenguaje y otras pautas de comportamiento social fueron muy limitados. La historia inspiró la película “El niño salvaje” de François Truffaut (1970).

Existen otros casos similares, como los de Kaspar Hauser, encontrado en Alemania en 1828, y Genie, hallada en Los Ángeles en 1970.



## Ver para creer...

### El caso de Genie

Los siguientes enlaces le permitirán acceder a un documental en el que se expone el caso de Genie y los pasos dados por los investigadores y los terapeutas para tratarla.

En español:

- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=WQ4D5D4WtgU>
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=AM2HPxlwgfc>
- 📄 [http://www.youtube.com/watch?v=20owtrE\\_2ns](http://www.youtube.com/watch?v=20owtrE_2ns)
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=4-dC-OWJFp0>
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=rP4ILZdP-ml>
- 📄 [http://www.youtube.com/watch?v=a\\_D4RZxV-FQ](http://www.youtube.com/watch?v=a_D4RZxV-FQ)

## 1.3. La “comunicación animal”: el lenguaje de las abejas

Son muchos los especialistas que consideran que el lenguaje es la capacidad que marca la diferencia específica de los humanos con respecto a otros seres vivos, la que nos distingue de otros animales. Parece, sin embargo, que los animales de la misma especie son capaces de intercambiar información entre sí.

¿Hasta qué punto son comparables el lenguaje humano y los sistemas de comunicación animal?

- Son esencialmente idénticos.
- Son radicalmente diferentes.
- La diferencia es simplemente de grado.
- Depende de los animales: algunos poseen lenguaje; otros, no.

Para poder dar una respuesta adecuada a la pregunta anterior, es necesario entender cuáles son las propiedades de los sistemas por los que las especies animales intercambian información, y comparar los rasgos de estos mecanismos con los del lenguaje humano.

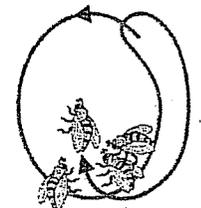
Probablemente uno de los ejemplos mejor conocidos de intercambio de información en el reino animal es el de la comunicación entre las abejas. Fue el zoólogo austriaco Karl von Frisch quien identificó el mecanismo básico: descubrió que la abeja exploradora informa a sus congéneres sobre la localización de una fuente de alimento por medio de patrones rítmicos sistemáticos, a base de desplazamientos en círculo y movimientos vibratorios del abdomen, en lo que se conoce habitualmente como “**danza de las abejas**” (*dance language of the bee*). Von Frisch demostró, además, que la capacidad de transmitir este tipo de información está sostenida por un complejo sistema de orientación sensible a la luz ultravioleta y a la luz polarizada, que permite a las abejas realizar cálculos muy precisos sobre la localización de su fuente de alimento en relación con la posición del sol.



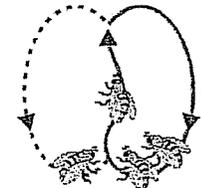
Karl R. von Frisch (Viena, 20 de noviembre 1886 - Munich, 12 de junio 1982) recibió el Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1973 (compartido con Nikolaas Tinbergen y Konrad Lorenz) por sus estudios sobre la conducta animal

Cuando una abeja exploradora ha encontrado una fuente de alimento y regresa a su colmena, ejecuta sistemáticamente una “danza” que se adscribe básicamente a una de estas dos clases: danza en círculo y danza de la cola.

En la **danza en círculo** (*round dance*), la abeja exploradora realiza un movimiento circular completo, cambia de dirección y realiza otro movimiento circular completo, y así sucesivamente. El resto de las abejas siguen a la abeja exploradora en sus desplazamientos por el panal. La danza en círculo se emplea cuando la fuente de alimentación se encuentra a poca distancia de la colmena (menos de 50 m). La intensidad y la duración de la danza indican la calidad, pero no la dirección de la fuente de alimento: la danza sólo constituye una invitación a buscarla en el entorno cercano; es el olor del néctar que transporta la exploradora lo que permite a las demás hallar el lugar.



En la **danza de la cola** (*tail-wagging dance*) la abeja exploradora describe dos semicírculos enlazados por un tramo recto central. La parte más importante de dicho movimiento es precisamente ese tramo recto central, en el que la abeja realiza además movimientos vibratorios rápidos con la cola y el abdomen. Von Frisch descubrió que la orienta-



ción de dicho tramo y la amplitud de los movimientos vibratorios indican, respectivamente, la dirección de la fuente de alimento y la distancia a la que dicha fuente se encuentra. La amplitud de los movimientos está en relación directa con respecto a la distancia: cuanto más cortos sean los movimientos, menor es la distancia, y viceversa: a mayor distancia, el movimiento es más amplio. La orientación del tramo recto central indica la dirección de la fuente en función del ángulo que forma dicho lugar en relación con la posición del sol, teniendo en cuenta que esta está representada siempre por la parte superior del panel sobre el que la abeja exploradora ejecuta su danza. Lo más sorprendente es que, puesto que la posición del sol cambia constantemente, también la danza de la abeja va modificando su eje de manera equivalente.

Los experimentos demuestran que, tras contemplar la danza, el resto de las abejas encuentran con extraordinaria precisión la fuente de alimento indicada por la abeja exploradora. No cabe duda, por tanto, de que las abejas son capaces de transmitir informaciones bastante precisas acerca de cómo localizar la fuente de alimento.

### Ver para creer...

De entre los documentales que tratan sobre el lenguaje de las abejas, se han seleccionado los siguientes fragmentos, con explicaciones que le permitirán comprender mejor la danza. Hay, asimismo, experimentos que muestran la precisión con que las abejas que reciben la información a través de la danza localizan luego la fuente de alimento.

- ☞ <http://www.youtube.com/watch?v=7UukNSmcUa8>
- ☞ <http://www.youtube.com/watch?v=-7ijl-g4jHg>
- ☞ <http://www.youtube.com/watch?v=4NtegAOQpSs>
- ☞ <http://www.youtube.com/watch?v=ywdTfEBVcSY>

## 1.4. La especificidad del lenguaje humano

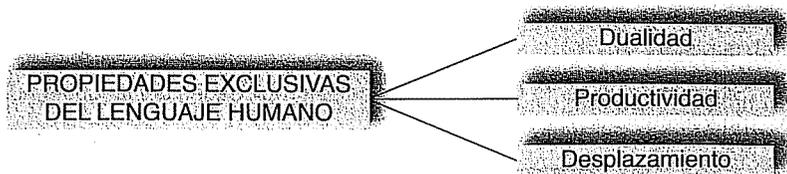
Sitúe en la siguiente tabla las principales propiedades del lenguaje humano y la comunicación de las abejas:

	LENGUAJE HUMANO	DANZA DE LAS ABEJAS
Canal vocal		
Carácter discreto		
Intercambiabilidad		
Retroalimentación		
Especialización		
Desplazamiento		
Semanticidad		
Arbitrariedad		
Dualidad		
Productividad		
Transmisión cultural		

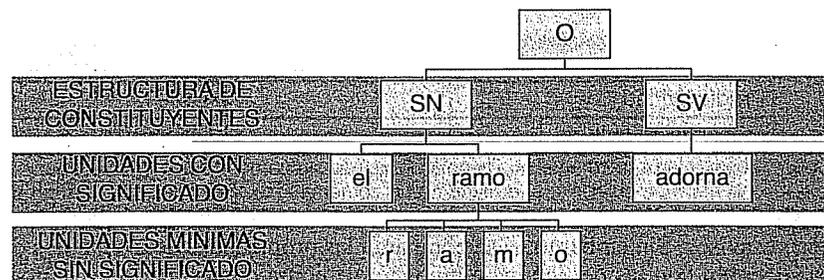
Muchas especies de animales son capaces de transmitir algunas informaciones y avisos. Sin embargo, si se comparan las propiedades de los medios de que se sirven con las del lenguaje humano, se podrá comprobar que, junto a algunas semejanzas, existen también diferencias muy significativas. Las abejas, como los humanos, utilizan un conjunto de signos especializados a los que asocian significados concretos (dos tipos de danza; y, dentro de la danza de la cola, la indicación de la dirección y de la distancia). Pero las diferencias son, sin duda, más numerosas: el canal utilizado por las abejas es fundamentalmente visual y olfativo, no auditivo, no hay elementos discretos (sino graduables); los signos son básicamente icónicos; y no hay intercambiabilidad de roles (ya que sólo las abejas exploradoras realizan la danza).

A las diferencias anteriores habría que añadir que otras especies se valen de medios químico-olfativos, por ejemplo, para marcar su territorio o como indicación de su disponibilidad para el apareamiento. Estas señales no son evanescentes (como sí lo es el lenguaje humano) y no presentan intercambiabilidad de roles.

Si se consideran las propiedades del lenguaje humano que no están presentes en otros sistemas, se verá que forman un núcleo coherente: los rasgos exclusivos de las lenguas humanas son la dualidad de estructuración, la productividad y el desplazamiento.



La **dualidad de estructuración** (o **doble articulación**) y la **productividad** —dos rasgos que no se observan conjuntamente en los sistemas de otras especies— constituyen dos características de diseño que potencian la economía del sistema: a partir de un inventario muy limitado de unidades mínimas (entre dos y tres docenas de fonemas diferentes), las lenguas construyen primero piezas simples con significado, que luego combinan para formar expresiones complejas. La dualidad de estructuración es posible, a su vez, gracias a que los signos lingüísticos son arbitrarios y están compuestos por unidades discretas.



La productividad, por su parte, es la capacidad de construir e interpretar nuevos signos. No existe nada parecido a la productividad de las lenguas humanas en otras especies. En el caso de la danza de las abejas, aunque la información comunicada puede ser nueva en el sentido de que es posible que la abeja exploradora nunca hubiera localizado previamente una fuente de alimento en la dirección que indica, los contenidos comunicados se reducen al uso de unidades de significado indivisibles, sin componentes internos; por ello, la danza de las abejas está limitada esencialmente a indicar la información sobre localización y distancia de la fuente de alimento, sin posibilidad de transmitir otro tipo de informaciones, por muy relevantes que estas pudieran resultar.

Los sistemas de comunicación animal están constituidos, a lo sumo, por un inventario más o menos amplio —pero siempre limitado y cerrado— de signos: se trata, por tanto, de un **código simple**, es decir, de un catálogo de correspondencias que no puede expandirse, ya que no incluye pautas regulares de combinación. Por ello, no sólo el inventario de signos es finito y cerrado, sino que es también finito y cerrado el inventario de contenidos que se pueden comunicar.

El lenguaje humano consta también de un inventario de signos (palabras y morfemas) —un conjunto de secuencias de sonidos que se asocian convencionalmente con conceptos—, pero no se reduce a eso; posee, además, un conjunto de principios y de reglas que determinan cómo se combinan esos signos para expresar significados más complejos. Cada lengua tiene, pues, un **léxico** y una **gramática**. Una persona que conociera todas las palabras de una lengua pero no sus reglas gramaticales no sería capaz de emplear esa lengua. Y es precisamente la posesión de una gramática —de un sistema de combinaciones que permite producir signos compuestos, de longitud y complejidad ilimitadas— lo que singulariza el lenguaje humano frente a otros instrumentos de comunicación que podemos encontrar en la naturaleza y también lo que confiere a las lenguas naturales su extraordinario potencial. La productividad del lenguaje humano representa, como dijo Wilhelm von Humboldt, la capacidad de hacer “un uso infinito de medios finitos”.



Wilhelm von Humboldt (1767-1835), erudito, pensador y hombre de estado, fue uno de los principales impulsores de la Lingüística y la Filosofía del lenguaje

Las gramáticas de las lenguas naturales no son códigos simples, sino **códigos complejos** o **sistemas combinatorios discretos**, esto es, sistemas de correspondencias en los que un número finito de elementos discretos se eligen, ordenan, combinan y vuelven a combinar para producir secuencias más complejas. Estas secuencias más complejas tienen un significado que se deriva de manera **composicional** a partir de los significados de las unidades menores que contiene y del modo en que se combinan (cf. cap. 6 § 3); por eso el significado de *El perro mordió a un niño* es diferente de *El niño mordió a un perro*.

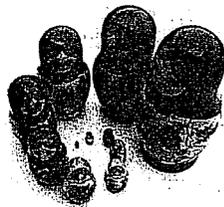
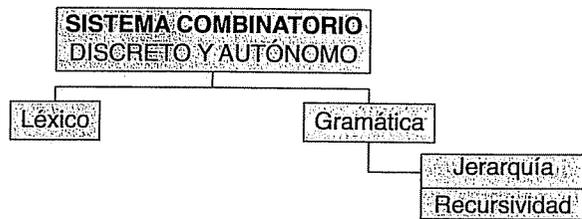
¿Qué tienen en común las expresiones subrayadas?

El niño mordió a un perro.

El niño del traje azul mordió a un perro.

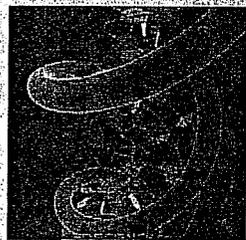
El niño del traje azul que había mordido al gato mordió a un perro.

La productividad está sustentada por otras dos características más abstractas: la **jerarquía** y la **recursividad**. Las expresiones complejas (por ejemplo, las oraciones) no son simplemente un encadenamiento lineal de palabras, sino que las palabras se organizan en constituyentes de rango intermedio (cf. cap. 6): las secuencias subrayadas en las oraciones anteriores son instancias de un constituyente de la misma naturaleza (sintagmas nominales definidos), con diferente grado de complejidad interna. La recursividad es la propiedad por la que un elemento puede estar constituido por instancias menores de ese mismo elemento. En los ejemplos anteriores se muestra que dentro de un sintagma nominal definido pueden encontrarse otros sintagmas de idéntica clase.



Las matrioskas representan un ejemplo visual de recursividad

### La gramática de los genes



“En un sistema combinatorio discreto como el lenguaje puede darse un número ilimitado de combinaciones completamente distintas con un rango infinito de propiedades. Otro sistema combinatorio digno de mención que existe en el mundo natural es el código genético del ADN, en el que cuatro clases de nucleótidos se combinan para formar sesenta y cuatro tipos de codones que a su vez pueden organizarse en un número ilimitado de genes diferentes. Muchos biólogos han aprovechado este paralelismo entre los principios combinatorios de la gramática y de la genética. Así, en el lenguaje de la genética se dice que las secuencias de ADN contienen «letras» y «signos de puntuación», que estas secuencias pueden ser «palindrómicas», «carentes de significado» o «sinónimas», que se pueden «transcribir» y «traducir», y que incluso se pueden almacenar en «bibliotecas». El inmunólogo Niels Jerne puso a su discurso de recepción del Premio Nobel el título de «La Gramática Generativa del Sistema Inmunológico».”

Steven Pinker (1994): *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza (pp. 88).

**El desplazamiento** —el tercero de los rasgos exclusivos de las lenguas humanas— es consecuencia inmediata de la autonomía del sistema combinatorio: las potencialidades combinatorias del sistema permiten crear e interpretar cualquier secuencia, siempre y cuando esté formada de acuerdo con las reglas. Esta propiedad sustenta el uso libre y voluntario del lenguaje entre los humanos: el sistema nos permite hacer referencia a entidades o acontecimientos no directamente observables o inexistentes. Como consecuencia, la actividad lingüística no está necesariamente ligada al presente, ni está desencadenada de manera inevitable por condiciones específicas del entorno inmediato. Para los demás seres del mundo natural, en cambio, la transmisión de información es meramente un reflejo condicionado. La abeja exploradora no puede dejar de efectuar su danza a su regreso a la colmena. Por ello, el tipo de contenidos que pueden comunicar los animales (ataque y defensa, localización de alimento, rituales de apareamiento) son limitados y están situacionalmente constreñidos.

Los humanos, por el contrario, no estamos obligados a reaccionar lingüísticamente ante nuestro entorno de una manera prefijada; tenemos la posibilidad

de utilizar o no el lenguaje, con independencia de que se den las condiciones externas adecuadas: por ejemplo, si se acerca un leopardo, uno puede gritar ¡Cuidado, que viene un leopardo!, pero también puede elegir otras muchas fórmulas (¡Rápido! ¡Al árbol! ¡Un leopardo!), o incluso puede decidir no avisar. El conocido relato *Pedro y el lobo* es otra buena muestra: tanto la capacidad de engañar como la de hacer caso omiso a las llamadas de auxilio son dos propiedades exclusivamente humanas.

Es precisamente este carácter no reflejo, sino voluntario, lo que nos habilita para el desplazamiento: es cierto que hace posible la mentira y el engaño, pero también es la base de la planificación, la especulación científica y la creación literaria. Si nuestra especie es capaz de innovar como ninguna otra especie ha hecho jamás es, sin duda, porque el lenguaje le proporciona el instrumento básico para hacerlo.

“ El hecho de que la gramática sea un sistema combinatorio discreto tiene dos importantes consecuencias. La primera es la enorme extensión del lenguaje. Si uno va a cualquier biblioteca y elige al azar una frase de un libro cualquiera, es casi seguro que no logrará encontrar otra frase exactamente igual a esa por mucho que se empeñe en buscarla.(...) La segunda consecuencia del diseño de la gramática es que se trata de un código autónomo con respecto a las demás capacidades cognitivas. Una gramática establece de qué modo deben combinarse las palabras para expresar significados, y ese modo es independiente de los significados particulares que solemos comunicar y que esperamos que otros nos comuniquen. ”



Steven Pinker (1994): *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza (pp. 91).

Para concluir, es necesario subrayar que las propiedades específicas de las lenguas humanas hacen del lenguaje una **facultad universal y privativa**: universal, porque dichas propiedades están presentes en todas las lenguas; y privativa porque sólo las encontramos en ellas. Todas las lenguas poseen un sistema gramatical, con independencia de que este haya sido o no descrito por los especialistas y compendiado en un libro. En este sentido, hay que insistir en que no hay lenguas más evolucionadas que otras, ni lenguas que representen fases más primitivas de la evolución del lenguaje: de hecho, muchas de las lenguas que hablan algunas sociedades “no tecnológicas” presentan fenómenos gramaticales más complejos que los de las lenguas de algunas culturas que consideramos más avanzadas. Todas las lenguas humanas poseen las mismas propiedades específicas, sin que existan sistemas de transición que ejemplifiquen estadios “intermedios”.



## 1.5. Lenguaje y comunicación

Las propiedades que singularizan al lenguaje humano frente al resto de los sistemas que se encuentran en el reino animal dependen directamente de su carácter de sistema combinatorio discreto. ¿Por qué en la caracterización de los epígrafes anteriores no se menciona la propiedad que parece más evidente, es decir, que el lenguaje es un instrumento de comunicación?

¿Qué es *comunicar*?

- Utilizar un código, un sistema de signos.
- Transmitir información.
- Interactuar con otros.

Es posible que haya marcado más de una casilla. Comunicarse es, de alguna manera, todas estas cosas a la vez. Pero una caracterización tan amplia y tan poco precisa no ayuda mucho a entender los fenómenos desde una perspectiva científica.

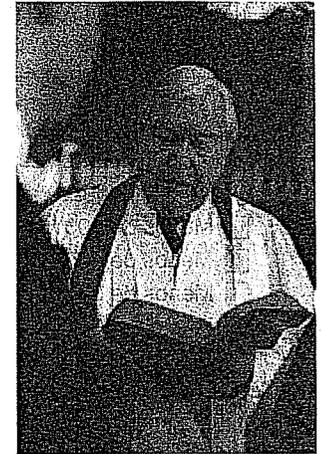
Comunicar no equivale necesariamente a utilizar un sistema de signos. Si una persona muestra a otra su reloj, puede querer hacerle ver el nuevo reloj que se ha comprado, o indicarle que ha recuperado el reloj que había perdido; o puede estar intentando comunicar que es ya muy tarde y ambos deben salir de inmediato si quieren llegar a tiempo al lugar al que se dirigen; o que la otra persona ha llegado muy tarde y le ha hecho esperar...



Aunque las posibilidades son muy amplias, seguramente en una situación concreta ninguno de nosotros tendría la más mínima dificultad en entender lo que se quería comunicar. Sin embargo, parece evidente que enseñar el reloj no forma parte de ningún código ni de ningún sistema de signos estructurado; si la comunicación tiene éxito no es porque compartamos una asociación convencional entre un gesto y un contenido comunicado. Mostrar el reloj es producir intencionalmente un indicio: el gesto llama la atención sobre aquello que se muestra y deja la interpretación concreta a las capacidades deductivas del destinatario (cf. cap. 7 §3).

Comunicar tampoco puede identificarse con transmitir información: de hecho, seguramente en muchas ocasiones, la actividad verbal no tiene por objetivo informar al interlocutor de nada. Es cierto que buena parte del lenguaje que se emplea en situaciones formales o públicas (como pronunciar discursos o conferencias, presentar el balance de los resultados de una empresa, o transmitir las noticias en los medios de comunicación) tiene una función esencialmente informativa, pero no se debe olvidar que hay multitud de situaciones en que la trans-

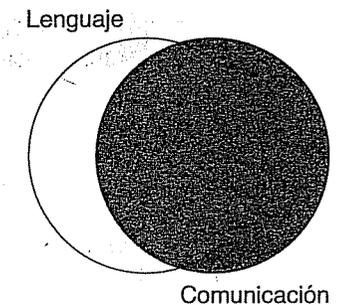
misión de información no es en absoluto el fin principal de la actividad lingüística. Cuando uno saluda a alguien que acaba de llegar con un *¡Anda! ¡Ya estás aquí!* resulta obvio que no tiene la pretensión de informarle de su llegada —algo que, desde luego, la persona que ha llegado sabe de antemano mejor que nadie—. De modo semejante, el que pregunta *¿Tienes un boli?* no está informando a su interlocutor, sino que está pidiendo prestado un bolígrafo. Algo parecido cabe decir de la expresión, *Si, quiero* pronunciada en una boda: con toda seguridad, esta expresión no informa ni al otro contrayente, ni a quien oficia la ceremonia, ni a los asistentes, de la intención de contraer matrimonio, sino que, al pronunciar esas palabras —y sólo si se pronuncian esas palabras—, el enlace matrimonial se está efectuando.



Comunicar, por último, es ciertamente interactuar con otros, pero esta interacción no requiere necesariamente el uso del lenguaje. El gesto, la expresión facial, la mirada... son instrumentos de interacción con los demás, pero no son manifestaciones lingüísticas.

Por otro lado, el uso del lenguaje rebasa también en varios sentidos la actividad comunicativa: la toma de decisiones, la reflexión, el pensamiento abstracto y la planificación son actividades que no pueden considerarse comunicativas y que, sin embargo, no es posible concebir en ausencia de lenguaje.

El área de intersección entre lenguaje y comunicación es, ciertamente, un área importante, pero se trata de realidades diferentes: ni la comunicación exige el uso del lenguaje, ni todo uso del lenguaje es comunicativo. Entre lenguaje y comunicación parece existir una conexión muy estrecha; tan estrecha que, para el profano en la materia, estas dos realidades se identifican y casi se confunden. Aunque no se puede negar la vinculación entre ambas nociones, el estudio científico requiere que se mantengan separadas. En consecuencia, es peligroso caracterizar el lenguaje en términos comunicativos, al igual que lo es caracterizar toda la comunicación en términos lingüísticos: resulta imprescindible mantener diferenciadas la reflexión sobre la facultad del lenguaje y sus propiedades, de un lado, y la actividad comunicativa y la interacción social, del otro. Esta independencia es resultado del carácter productivo y autónomo del sistema combinatorio discreto que representa el centro del lenguaje.



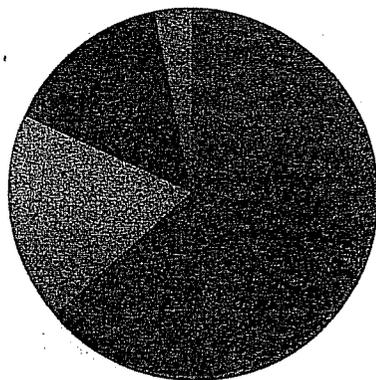
## 2. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA. LAS LENGUAS DEL MUNDO

### 2.1. Las lenguas del mundo

¿Cuántas lenguas cree usted que hay en el mundo?

- Menos de 100  
 Menos de 1000  
 Menos de 3000  
 Más de 4000

Seguramente le sorprenderá saber que, en la actualidad, según los datos de 2009 de la UNESCO, hay 6 700 lenguas vivas conocidas en el mundo, sin tener en cuenta sus variedades, y 6 912, según *Ethnologue*. Lógicamente, una diversidad lingüística tan rica da lugar a una variedad de contextos de gran complejidad en los que influyen multitud de factores, muchas veces inimaginables (etnográficos, lingüísticos, sociales, políticos, demográficos...). Pero, las lenguas no se distribuyen de manera homogénea; como vemos en el gráfico siguiente, la mayor concentración está en África y Asia (Martí, 2006: 81):



■ África	1 900
■ Asia	1 900
■ El Pacífico	1 100
■ América	900
■ Europa	200

Las lenguas del mundo: distribución porcentual por áreas geográficas

Por otra parte, la relación entre el número de lenguas y hablantes tampoco es homogénea. En algunos lugares, muchas personas hablan unas pocas lenguas, mientras que, en otros, pocas personas hablan muchas lenguas, es decir, hay una gran desproporción en la distribución de lenguas por habitantes. En

concreto, como se recoge en la tabla siguiente, de las 6 110 lenguas sobre las que está hecho el cálculo, aquellas que son habladas por más de 10 000 000 de personas representan solo el 1,3% de las lenguas, pero, en términos demográficos, supone tres cuartas partes de la población mundial. Por otra parte, las que son habladas por más de 10 000 personas y por menos de 10 000 000 representan el 43,2% de las lenguas del mundo, mientras que las que son habladas por menos de 10 000 suponen el 55,5%. Por último, si comparamos las dos últimas filas de la tabla con la primera, obtenemos un dato sorprendente: existen 232 lenguas en el mundo que son habladas por menos de 10 personas, en tanto que 8 lenguas tienen más de 100 000 000 de hablantes.

N.º DE HABLANTES	N.º DE LENGUAS
Más de 100 millones	8
De 10 a 99,9 millones	72
De 1 a 9,9 millones	239
De 100 000 a 999 999	795
De 10 000 a 99 999	1 065
De 1 000 a 9 999	1 782
De 100 a 999	1 075
De 10 a 99	302
De 1 a 9	181
1	51

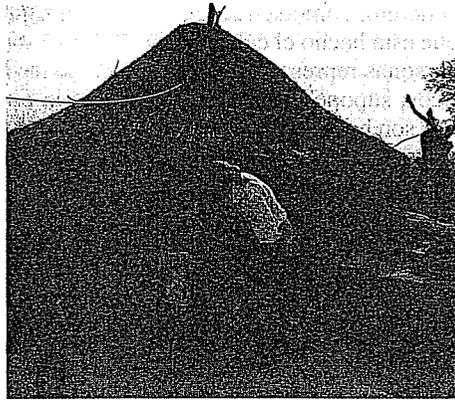
Determinar con exactitud el número de lenguas del mundo y allegar información suficiente como para poder describirlas y estudiarlas con rigor es una tarea nada fácil por distintos motivos, entre los que podemos destacar los siguientes<sup>1</sup>:

1. Algunas lenguas se localizan en comunidades poco accesibles, desde el punto de vista geográfico, por lo que, con seguridad, no habrán podido ser todavía identificadas.
2. Es frecuente que existan serias dificultades de comunicación con sus hablantes, máxime si hay que indagar en cuestiones tan abstractas como

<sup>1</sup> La UNESCO ha elaborado una encuesta para recopilar los datos sobre las lenguas del mundo, sobre todo para las indígenas y para las que están en peligro. Este cuestionario, en el que se han incluido parámetros diseñados expresamente para este fin, evitará las incongruencias y las contradicciones que se han producido en la clasificación de algunas lenguas; servirá, además, para obtener datos precisos sobre su vitalidad. Tiene versión en inglés (UNESCO Survey: Linguistic Vitality and Diversity) y en español (Encuesta UNESCO sobre vitalidad y diversidad lingüísticas) y están a disposición de cualquier persona que crea que puede aportar información sobre las lenguas:

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00144>

determinar si dos variedades lingüísticas son dialectos de una lengua o dos lenguas diferentes, e incluso si queremos llegar a entender la estructura social de sus núcleos de población.



3. Pero el principal problema metodológico al que hay que enfrentarse es conseguir delimitar qué es lengua y qué es dialecto, ya que, si en nuestro ámbito todavía se discute sobre la adscripción de las variedades lingüísticas, las dificultades son mayores en comunidades en las que ambos conceptos están muy difusos e implicados con otras variables sociales y políticas.
4. Por otra parte, hay que contar con las actitudes de los hablantes hacia su variedad y hacia la de los demás, que condicionan la supuesta inteligibilidad como índice para clasificar las lenguas, porque, a veces, el entendimiento no se da en ambos sentidos o puede incluso a negarse por razones de enemistad o rivalidad entre comunidades de habla, como sucede, por ejemplo, en Bélgica entre los valones (que hablan francés) y los flamencos (que hablan neerlandés).
5. En ocasiones, se ha identificado el nombre de un lugar, el nombre de sus habitantes y el nombre de su lengua siguiendo el criterio europeo de clasificación: España/español/españoles (Romaine, 1996: 24), cuando la realidad era bien distinta. En otras, no se ha advertido que una misma lengua recibía nombres distintos, como ocurre también en el ámbito hispánico con *español* o *castellano*.
6. En zonas con gran diversidad lingüística surgen serias dificultades para determinar dónde acaba una variedad lingüística y dónde comienza otra, ya que lo normal es que las lenguas y sus variedades formen un continuo lingüístico con límites imprecisos.
7. Además, hay que tener en cuenta que la clasificación de algunas lenguas se ha basado en datos recopilados por personas sin formación lingüística, lo que no siempre garantiza los resultados.
8. Un factor con el que también hay que contar en la catalogación de las lenguas es el político, ya que son decisiones sociopolíticas las que convierten lenguas en dialectos y dialectos en lenguas, sin atender a ningún criterio lingüístico.

9. Por último, es imposible determinar con exactitud el número de lenguas debido a su continua desaparición, ya que según el *Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo* (2009), se calcula que en el transcurso de las tres últimas generaciones se han extinguido cerca de 200, 538 están en situación crítica, 1 134 en peligro y 607 en situación vulnerable, lo que significa que, probablemente, a finales del siglo XXI, habrán desaparecido entre el 50 y el 90% de las lenguas del mundo, sobre todo de América y Australia.

Las causas que hemos expuesto en esta relación (salvo la primera y la última) han motivado que se hayan puesto en duda algunos inventarios de lenguas y clasificaciones lingüísticas, ya que no siempre ha estado claro si una lengua se ha catalogado como dos o más lenguas distintas, o, al contrario, si varias lenguas se han contabilizado como una sola.

#### Ver para creer... Las lenguas del mundo

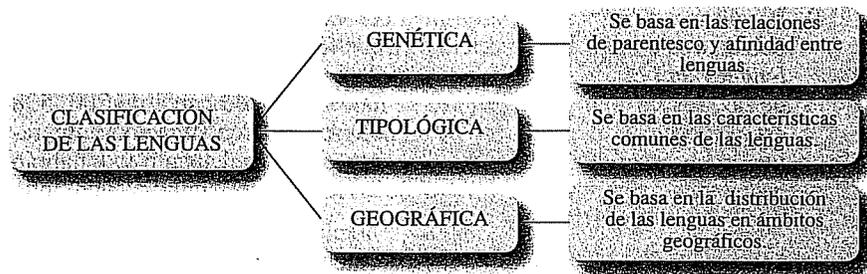
Extraordinario documental (7 videos) sobre la situación de las lenguas del mundo desde puntos de vista muy interesantes. Entrevienen los lingüistas David Crystal, Peter Austin y Jørgen Rischel:

- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=J2ZhUAJWE&feature=related>
- 📄 [http://www.youtube.com/watch?v=33yMzM\\_2VGA](http://www.youtube.com/watch?v=33yMzM_2VGA)
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=X4nja7elfxw&feature=related>
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=0g0OmoXjjGM&feature=related>
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=fLNgeabdeYY&feature=related>
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=O9Vucsnf36w&feature=related>
- 📄 <http://www.youtube.com/watch?v=6ZTA16ySEZ0&feature=related>

## 2.2. Criterios para clasificar las lenguas

Se pueden clasificar las lenguas en grupos o familias según dos criterios<sup>2</sup>: el **genético**, que agrupa las lenguas por sus relaciones de parentesco, y el **tipológico**, que reúne las lenguas con características comunes. Con frecuencia se utiliza también el **geográfico**, que clasifica las lenguas por su distribución geográfica.

<sup>2</sup> La primera clasificación sistemática, rigurosa y exhaustiva de las lenguas del mundo la llevó a cabo el jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809).



### 2.2.1. Clasificación genética

El modelo más habitual de clasificar las lenguas ha sido el genético, basado en las relaciones de parentesco que existen entre las que poseen un origen común, a partir de unos rasgos lingüísticos coincidentes que permiten extraer conclusiones históricas. Así, entre las lenguas romances, estas coincidencias son las que nos permiten a los hablantes de español reconocer como más familiares el italiano o el portugués que, por ejemplo, el alemán. Con la comparación en todos los niveles de análisis lingüístico se obtienen las características comunes entre las lenguas, que harán posible agruparlas en familias, aunque, lógicamente, entre miembros de la misma familia puedan existir también evidentes diferencias estructurales debido a su evolución histórica como lenguas independientes.

Veamos ejemplos de algunas familias tomados de Moreno Cabrera (2003):

- Las lenguas eslavas tienen en común que los verbos de movimiento pueden ser determinados (indican que se va hacia un lugar concreto) e indeterminados (indican movimiento sin rumbo fijo), así en eslovaco:

Significado	F. determinada	F. indeterminada
Volar	lietiet'	lietat'
Llevar	niest'	nosit'
Conducir	viest'	vodit'
Transportar	viezt'	vózit'

- En las lenguas celtas, la característica sintáctica más importante es que el orden no marcado de la oración incluye primero el verbo y después el sujeto y el objeto (VSO):

Gales: *Collodd i leuan y llyfr*: perdió Juan el libro

Irlandés: *Bhualt Pádraig an liathróid*: dio Patricio a la pelota

- En la familia romance, el nivel léxico es muy rentable por su parentesco con el latín. Por ejemplo, 'fuego' se dice *foe*, en rumano; *fóg*, en engadino; *foe*, en catalán; *fuk*, en dalmata; *fug*, en friulano; *fuego*, en español; *fuoco*, en italiano; *feu*, en francés; *fogo*, en portugués; *fogu*, en logudorés; y *fuoc*, en occitano.

- En muchas lenguas germánicas se produce el cambio de la vocal en la raíz del verbo. Por ejemplo: en alemán, *finden* 'encontrar', *fund* 'encontré', *gefunden* 'encontrado'; en inglés, *eat* 'comer', *ate* 'comió', *eaten* 'comido'; en neerlandés, *bedriegen* 'engañar', *bedroog*, 'engaño', *bedrogen* 'engañado'; en sueco, *springa* 'correr', *sprang* 'corrió'; en noruego, *drikk* 'beber', *drakk* 'bebió', *drukken* 'bebido' (cf. cap. 4, § 5).

- En las lenguas tibeto-birmanas, en el nivel fonético, hay que destacar que existen diferencias tonales, lo que supone que una misma palabra cambia de significado en función del tono. En chino y en otras lenguas vecinas: *hào* 'zanja', *fào*, *hào* 'bueno', *hao* 'desyerbar', *hào* 'trompeta', 'gustar'.

Además, el chino es una lengua morfológicamente aislante-incorporante (cf. § 2.2.4.). No tiene flexión nominal ni verbal. Para el tiempo verbal se recurre a partículas adverbiales, y no hay diferencias de persona o de número. Posee una composición nominal y verbal muy desarrolladas:

*nán* 'difícil, malo' + *kàn* 'mirar, ver' → *nánkàn* 'feo'

*nán* 'difícil, malo' + *guây* 'extraño, raro' → *nánguài* 'no deber culpar, ser comprensible'

*nán* 'difícil, malo' + *ting* 'oír, escuchar' → *nánting* 'malsonante, desagradable al oído, disonante'

*nán* 'difícil, malo' + *wéi* 'hacer, actuar' → *nánwéi* 'poner en situación embarazosa, lograr algo difícil'

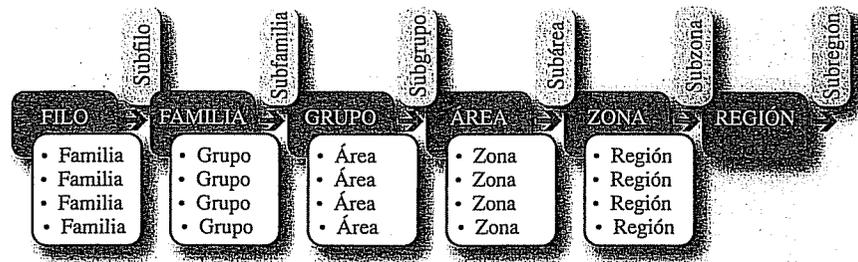
*nán* 'difícil, malo' + *shòu* 'recibir, sufrir' → *nánshòu* 'incómodo, intolerable, insufrible, inaguantable'

Obviamente, no podemos ofrecerle en este espacio el árbol genealógico de las casi 7 000 lenguas conocidas, pero sí el sistema de clasificación que se sigue en la actualidad, que, además de riguroso, es el más consensuado entre los especialistas.

Seguimos, por tanto, la propuesta de Moreno Cabrera (2003), que parte del *filo* como la agrupación de mayor antigüedad<sup>3</sup> y propone seis niveles básicos de jerarquización en la clasificación genética. Los tres primeros: el *filo*, la *familia* y el *grupo* tienen un carácter genético, en tanto que el *área*, la *zona* y la *región* son geográficos, lo que permite incluir en la clasificación variedades lingüísticas regionales tan específicas, como el castellano, el andaluz, el inglés de Plymouth o el norteamericano.

Los *filos* constan de *familias*, las *familias* de *grupos*, los *grupos* de *áreas*, las *áreas* de *zonas* y las *zonas* de *regiones*. Entre estos niveles están los subtipos intermedios, que tienen un rango inferior a la unidad que les precede y superior a la que les sigue; por ejemplo, la *subfamilia* es una clase superior al *grupo*, pero inferior a la *familia*.

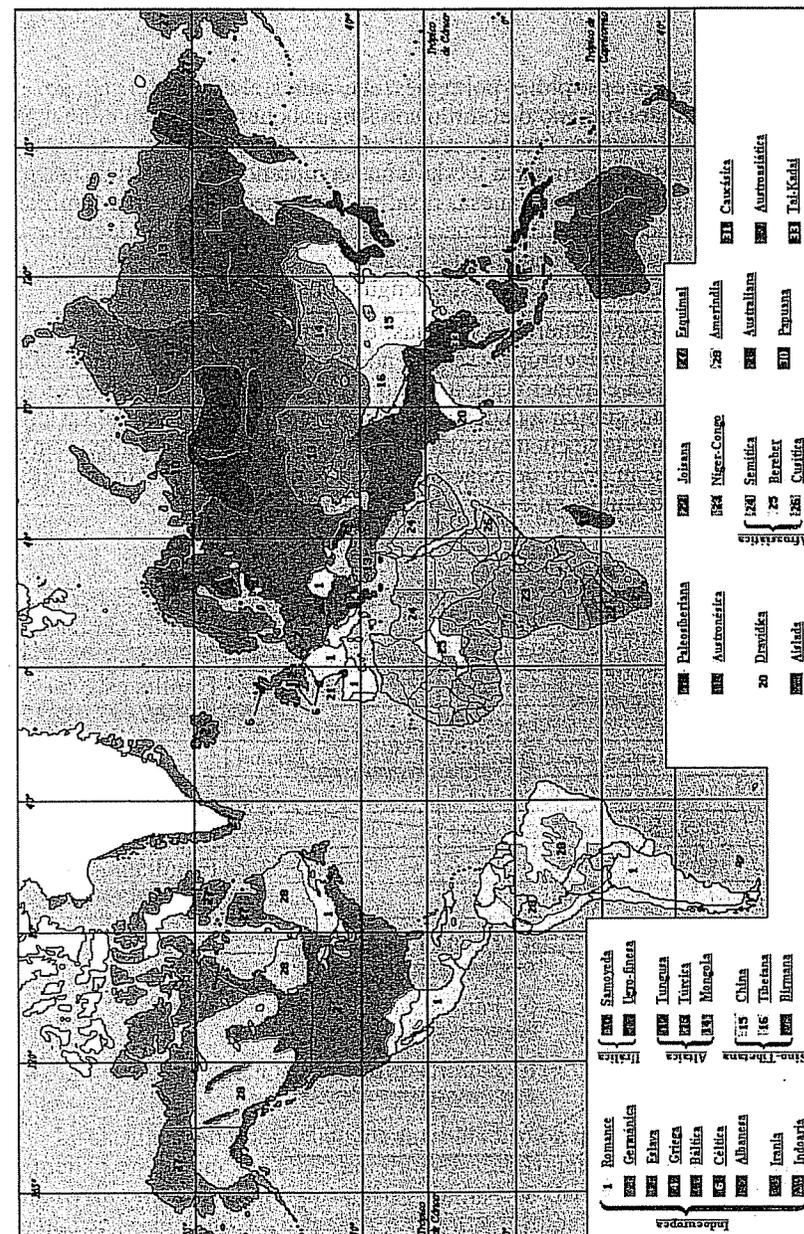
<sup>3</sup> El término *filo* procede del campo de la biología, y se refiere a los grupos de organismos de ascendencia común que responden a un mismo modelo de organización. Existen también dos categorías superiores, *superfilo* y *macrofilo*, en las que no siempre es posible incluir clases inferiores.



Este sistema ha permitido clasificar, hasta el momento, el 90% de las lenguas conocidas del mundo en los siguientes 33 filios o familias lingüísticas, contando con las familias agrupadas en el macrofilio amerindio.

Filos o familias	Zona geográfica
Afro-asiática (incluye a familia semita)	Norte y este de África, y sudoeste de Asia
Niger-Congo (incluye la familia bantú)	África subsahariana
Koisán (incluye el bosquimano y el hotentote)	Namibia, Botswana, Angola
Nilo-Sahariano	Sudán, Etiopía, Uganda, Kenia, norte de Tanzania
Altaica (incluye la familia túrquica)	Asia central
Úralica (incluye el finés y el húngaro)	Estonia, Finlandia, Hungría, Rusia, Noruega, Suecia
Chucoto-kamchadal (incluye el chucoto y el itelmén)	Siberia
Esquimal-aleuta (incluye el inuí, el yuoi, y el aleuta)	Groenlandia, Artico canadiense, Alaska, Siberia
Na-dene (incluye la familia atasbasca con las lenguas apaches)	Zona occidental de Norteamérica
Australiana (incluye la familia pama-ñunga del sur de Australia)	Australia
Mon-camboyana (incluye el camboyano y el vietnamita)	Sudeste asiático
Munda	Este de la India
Daica (incluye el tai)	Tailandia
Austronesia (incluye la familia malayo-polinesia)	Islas del sudeste de Asia y del Pacífico, y parte de Asia continental
Miao-Yao	Sur de China, norte de Laos, Tailandia y Vietnam
Sino-Tibetana (incluye la familia sínica)	Este, sudeste, sur y centro de Asia
Andamanesa	Islas Andamán (la India)
Papú (incluye el filo transguineano)	Nueva Guinea
Indo-europea (incluye las familias romance, germánica, eslava báltica y celta)	Europa y oeste de Asia
Caucásico meridional (incluye el georgiano)	Sur del Cáucaso (Georgia, Turquía, Azerbaiyán, Irán, Rusia, Israel)
Caucásico septentrional (incluye el checheno)	Noroeste del Cáucaso (Cáucaso ruso, Turquía, Jordania, Abjasia)
<b>Macrofilio amerindio:</b> Lenguas de América (al menos doce filios o familias lingüísticas): Na-dene, Esquimal Aleuta, Hoakana, Penufí, Almosana, Keresiú, Oto-Mangue, Yuto-Azteca, Tano, Ge-Pano-Caribe, Tucana, Ecuatorial, Chibcha-Páez, Andina	América del Norte, Centroamérica y América del Sur

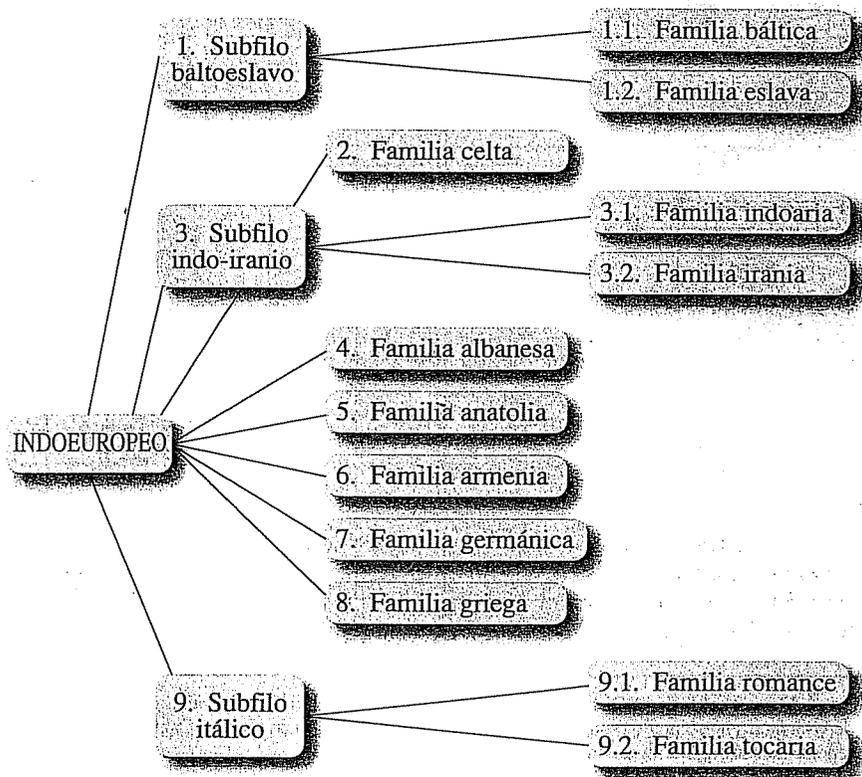
<sup>4</sup> La clasificación de las lenguas es la propuesta por Moreno Cabrera (en Martí, 2006: 92), la asignación geográfica es nuestra.



<sup>5</sup> Mapa tomado de PROEL ([www.proel.org/index.php?pagina=mundo/mundo](http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/mundo)). La clasificación de las lenguas no coincide exactamente con la que hemos ofrecido de Moreno Cabrera, pero las diferencias no son significativas.

Sabemos que, por ejemplo, el portugués, el español, el catalán, el gallego, el francés, el italiano, el rumano o el sardo son lenguas que pertenecen a la familia de las lenguas romances (que proceden del latín), que, a su vez, está emparentada con las familias germánica y eslava que comprenden, entre otras, la lengua alemana, inglesa, sueca, danesa, rusa, polaca, checa, y las tres familias (romance, germánica y eslava) pertenecen a una única familia, la indoeuropea. Si solo con las lenguas más cercanas las relaciones son complejas, ¿se imagina la cantidad de parientes que tienen estas lenguas en otras partes del mundo?

El *filo* con mayor número de lenguas, el primero que se identificó y el mejor estudiado, es el indoeuropeo; se extiende por Europa, Asia y América. Es el único que vamos a exponer aquí, a modo de ejemplo, para que observe su enorme complejidad, similar a la del árbol genealógico de una familia. La lengua troncal más antigua se encuentra en el primer nivel, de donde parten ramificaciones que indican grado de relación entre sus miembros. Por motivos de espacio solo reproducimos en el gráfico los tres primeros niveles.



A partir de árboles genealógicos como este podemos caracterizar genéticamente una lengua, o una de sus variedades dialectales, hasta remontarnos a la lengua madre. A continuación, puede ver la clasificación del castellano (como variedad dialectal central del español) y del inglés londinense<sup>6</sup>.

ESPAÑOL CENTRAL		Por ejemplo, frente a ...
Zona →	Central	Andaluz (zona meridional)
Subárea →	Europea (ibérica)	Mexicano (subárea americana)
Área →	Española	Catalán (área catalana)
Subgrupo →	Íbero-romance	Francés (subgrupo galorromance)
Grupo →	Galo-íbero-romance	Romanche (grupo retrorromance)
Subfamilia →	Occidental	Rumano (subfamilia oriental)
Familia →	Romance	Alemán (familia germánica)
Filo →	Indoeuropeo	Húngaro (filo urálico)

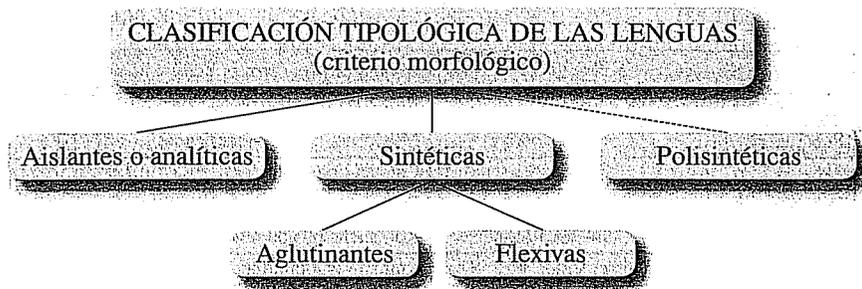
INGLÉS LONDINENSE		Por ejemplo, frente a ...
Subzona →	Oriental	Inglés de Plymouth (subzona sudoccidental)
Zona →	Meridional	Inglés de Humberside (zona septentrional)
Subárea →	Inglesa	Inglés de Irlanda (subárea irlandesa)
Área →	Europea	Pichinglis (área africana)
Subgrupo →	Inglés	Frisón (subgrupo frisón)
Grupo →	Insular	Suizo alemán (grupo continental)
Subfamilia →	Occidental	Sueco (subfamilia septentrional)
Familia →	Germánica	Castellano (familia romance)
Filo →	Indoeuropeo	Finés (filo urálico)

### 2.2.2. Clasificación tipológica

La clasificación tipológica se basa en la relación que existe entre las lenguas teniendo en cuenta su estructura interna. La primera propuesta tipológica la hizo Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que derivó hacia la clasificación actual de las lenguas, siguiendo un criterio morfológico (cf. cap. 4, §6), en lenguas *aislantes*, *aglutinantes*, *flexivas* y *polisintéticas*. Además de las caracte-

<sup>6</sup> Este cuadro y el siguiente está tomado de Moreno Cabrera (2003: 13-14).

rísticas morfológicas, que son la base de las tipologías principales, se han utilizado, aunque en menor medida, las fonológicas, sintácticas y semánticas.



### 2.2.2.1. Lenguas aislantes o analíticas

Las lenguas **aislantes** o **analíticas** (*analytic, isolating*) se caracterizan porque en ellas se da una correspondencia estricta entre palabra y morfema: en general, cada palabra está compuesta por un solo morfema y estos morfemas son predominantemente monosilábicos. Tienen palabras invariables sin flexión, cada palabra tiene una función autónoma, y las relaciones gramaticales y sintácticas se manifiestan mediante un orden muy estricto de las palabras en la oración. Se consideran lenguas con características aislantes, por ejemplo, el chino, tailandés, vietnamita, hawaiano, tibetano o el indonesio.

### 2.2.2.2. Lenguas sintéticas

Las lenguas **sintéticas** (*synthetic*), por el contrario, poseen una morfología muy desarrollada: sus palabras están compuestas por varios morfemas, tienen raíces y desinencias claramente diferenciadas, que son las que varían para manifestar las modificaciones de la palabra: *chic-o, chic-a, chic-o-s, chic-a-s*. Poseen prefijos y sufijos: *pre-decir, profesor-ado*, y, lógicamente, también presentan variaciones en la conjugación verbal. Puesto que muchas de las relaciones gramaticales básicas como el caso o la concordancia pueden expresarse por medios morfológicos, el orden de palabras en estas lenguas suele ser menos estricto que en las lenguas aislantes.

Dentro de las lenguas sintéticas puede efectuarse una ulterior distinción, que depende de la posibilidad o no de identificar y segmentar todos y cada uno de los diferentes morfemas que componen una palabra.

### A. Lenguas aglutinantes

Las lenguas **aglutinantes** (*agglutinative*) poseen morfemas claramente diferenciados que expresan un único significado. Su morfología es muy rica, más incluso que la de las lenguas flexivas, con numerosos afijos. Una raíz expresa el significado básico y a ella se le añaden una serie de afijos regulares que actúan de modificadores. Se consideran lenguas con características aglutinantes, por ejemplo, vasco, húngaro, turco, finés, japonés, coreano, swahili, tamil, quechua, aymara, náhuatl o chibcha.

### B. Lenguas flexivas

Una lengua es **flexiva** (*flective, inflectional, fusional*) cuando sus morfemas no siempre son claramente distinguibles unos de otros. Los morfemas de las lenguas flexivas son frecuentemente amalgamas de morfemas. El resultado es que no siempre es posible segmentar los morfemas con precisión, y distinguir aquella parte que expresa el significado léxico y la que transmite información de tipo gramatical. Se consideran lenguas con características flexivas la gran mayoría de lenguas indoeuropeas.

Si comparamos las características de los tipos principales de lenguas, vemos que las aglutinantes están, en cierto modo, entre las analíticas y las flexivas: se parecen a las analíticas en que presentan morfemas fácilmente identificables, pero se asemejan a las flexivas en que pueden formar palabras complejas.

### 2.2.2.3. Lenguas polisintéticas

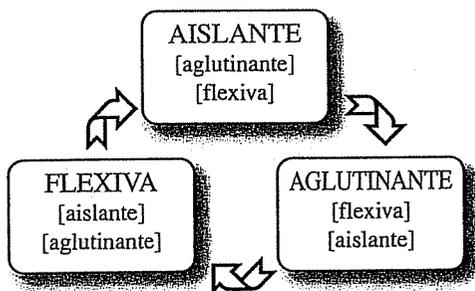
A los dos tipos básicos de lenguas (aislantes y sintéticas) es común añadir el de las lenguas **polisintéticas** (*polysynthetic*), denominadas también *incorporantes*. Poseen palabras muy complejas, auténticos conglomerados de elementos gramaticales y semánticos, combinando rasgos aglutinantes y aislantes, que equivalen, en muchos casos, a una oración. Por ejemplo, en chucoto 'el anciano nómada' se dice *chawchywaënpëkllawol* (*chawchywa* 'nómada' + *ënpë* 'viejo' + *kllawol* 'hombre'). Se consideran lenguas con características polisintéticas el esquimal de Alaska y algunas amerindias.

En la clasificación tipológica que hemos presentado aquí, no obstante, hay que tener en cuenta dos hechos importantes: por un lado, que estos tipos representan un estado de evolución de las lenguas y, por otro, que los tipos de lenguas no son puros, en el sentido de que no son estrictamente aislantes, aglutinantes o flexivas.

“ Los estadios *aislante* > *aglutinante* > *flexivo* no constituyen una línea, sino un círculo: las lenguas flexivas pasan a aislantes y el ciclo se repite. Este ciclo es un ciclo de cambio lingüístico que se da de una forma característica en

cada lengua o familia lingüística y no es un círculo evolutivo que da origen a lenguas más evolucionadas a partir de lenguas más primitivas. Además se sabe que ninguna lengua manifiesta estos tipos de modo puro, sino que el ciclo está en distintas fases según la parcela de una misma lengua que se estudie. En consecuencia, el cambio entre los tres estadios no es un cambio evolutivo, sino un cambio que no saca a las lenguas de la especie única a la que pertenecen. 99

(Moreno Cabrera 2000: 91-92).



Asimismo, para demostrar que esta tipología no es lineal, sino circular, Moreno Cabrera pone como ejemplo el inglés: si el inglés antiguo era una lengua flexiva y el inglés moderno es aislante, la conclusión que deberíamos sacar es que el inglés moderno es una lengua más primitiva que el antiguo. Y, si el esquimal es una lengua polisintética y el inglés aislante,

el esquimal debería ser una lengua mucho más evolucionada que el inglés. Estos ejemplos ponen de manifiesto que no existen lenguas más primitivas que otras; lo que se origina es, simplemente, un proceso de cambio.

Por, otra parte, en cuanto a la pureza de los tipos de lenguas, es interesante el método cuantitativo desarrollado por Greenberg (1954)<sup>7</sup>, que permite determinar con criterios estadísticos el tipo que predomina en una lengua, a partir del estudio de los siguientes índices graduales: de síntesis, de aglutinación, de flexión, de composición y de prefijación y sufijación. Aplicando este método a un corpus del esquimal y del inglés, concluye que, en el nivel morfológico, el inglés es menos sintético que el esquimal, menos aglutinante, igual de compositivo, más prefijal y menos sufijal que el esquimal.

### 2.2.3. Clasificación geográfica

Una clasificación muy común es la clasificación geográfica, que permite ver la distribución de las lenguas en ámbitos geográficos de distinta naturaleza: un continente, un país, territorios que sobrepasan los límites de los países o pequeñas regiones; así se habla de lenguas de Europa, de Asia, del Cáucaso,

<sup>7</sup> Citado por Moreno Cabrera (2003).

de la India, o lenguas de África Subsahariana. Gracias a esta clasificación se pueden establecer las fronteras entre las lenguas, la estructura del continuo lingüístico, las zonas de contacto entre áreas lingüísticas o ver qué lenguas comparten un mismo espacio geográfico. Pero este criterio de clasificación no solo sirve para estudiar las relaciones lingüísticas o interculturales que se producen entre las lenguas en un ámbito geográfico, sino también, como hemos visto (cf. §2.2.1.), para establecer los niveles de jerarquización de la clasificación genética (área, zona y región).

## 3. VARIACIÓN Y VARIEDAD EN LAS LENGUAS

Relacione las expresiones de las dos columnas:

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| 1. No pintes la pared [paré], ¿vale?   | a. Esta tarde iremos al cine, ¿no?    |
| 2. Subámoslo entre los dos.            | b. ¿Es usted el juez?                 |
| 3. Es posible que lo supiese.          | c. Hoy llegué tarde al trabajo.       |
| 4. No me dijiste la verdad.            | d. Me dijo que viene Juan.            |
| 5. Esta tarde vamos a ir al cine, ¿no? | e. Vamos a subirlo entre los dos.     |
| 6. Hoy he llegado tarde al trabajo.    | f. Es posible que lo supiera.         |
| 7. ¿Eres tú el juez?                   | g. No pintes la pared [paréθ], ¿vale? |
| 8. Me dijo de que viene Juan.          | h. No me dijistes la verdad.          |

Citado por Moreno Cabrera (2003)

Si observa las expresiones que aparecen en ambas columnas, seguramente no tendrá ningún problema para relacionar las que tienen el mismo significado. Si ha vinculado todas, es que ha considerado, y con razón, que son formas distintas de decir lo mismo.

Las formas diferentes de decir lo mismo ponen de manifiesto que existe **variación lingüística** (*linguistic variation*). Es un hecho indiscutible que en la lengua hay variación y que, precisamente, la variación es la responsable de la evolución de las lenguas, es el vehículo del cambio lingüístico.

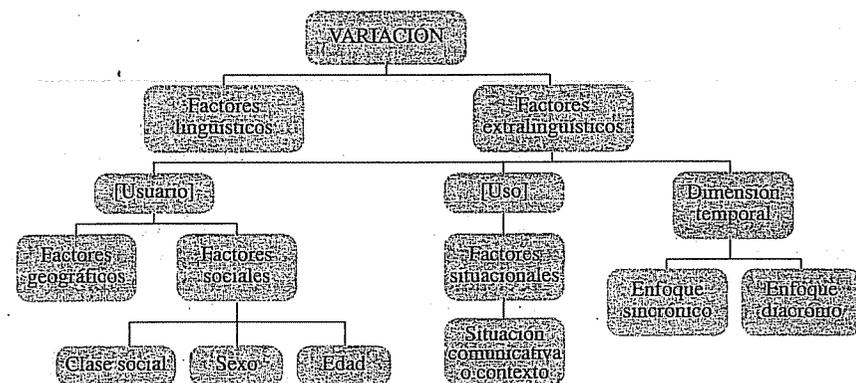
La variación lingüística se manifiesta aportando a la lengua, sin alterar su naturaleza (es decir, sin modificar su significado) unos rasgos específicos, derivados de múltiples factores, que la diversifican en distintas variedades (geográficas, sociales o estilísticas), ya que, como veremos más adelante (cf. § 3.1), nadie habla la lengua, sino variedades de la lengua. De la existencia de estas variedades somos plenamente conscientes los hablantes; de hecho, cuando oímos a una persona, no necesitamos verla para saber de dónde es –o, al menos, de dónde no es–, a qué grupo social pertenece y en qué contexto comunicativo se encuentra. Por ejemplo, sabemos que no hablan igual los bonaerenses que los madrileños, o los londinenses que los neoyorquinos; los hombres no hablan

como las mujeres ni los jóvenes como los adultos; no hablan de la misma forma los arquitectos que los albañiles. Tampoco se expresan igual un profesor en clase o cuando juega con sus hijos, una abogada en un juicio o en una tertulia con sus amigos ni un adolescente en un examen o en un concierto de rock.

Por otra parte, al hacer el primer ejercicio también habrá comprobado que unos cambios tienen relación con la pronunciación y otros con la morfología, la sintaxis, el léxico o la pragmática, lo que indica que la variación se da en todos los niveles de la lengua.

### 3.1. Tipos de variedades lingüísticas

Una **variedad** (*variety*) es cada uno de los conjuntos definidos de rasgos específicos que caracterizan el uso de una lengua por parte de los hablantes, conforme a factores de distinta naturaleza. Es evidente que sobre una lengua se ejercen permanentemente influencias de todo tipo que determinan y explican la riqueza y el valor de sus múltiples variedades, entendidas como un conjunto de patrones lingüísticos suficientemente homogéneo. Los factores que influyen en las variedades de una lengua pueden ser **lingüísticos** o **extralingüísticos** (históricos, geográficos, sociales o situacionales), y actúan conjuntamente o por separado.

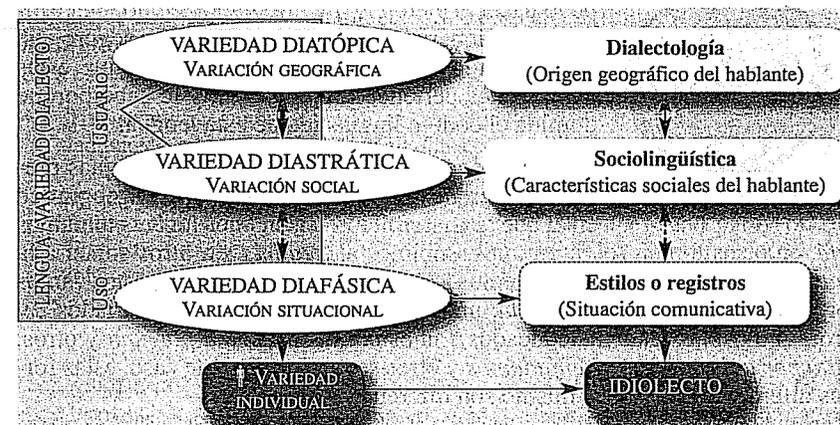


El sistema interno de la lengua desempeña un papel muy importante en la variación, ya que los factores lingüísticos determinan hasta qué punto pueden influir en ella los condicionamientos extralingüísticos, es decir, estos solo actúan donde el sistema de la lengua lo permite. La variación fonético-fonológica, la morfológica y la sintáctica son las que se ven más condicionadas por factores lingüísticos, en tanto que la variación léxico-semántica depende más de factores extralingüísticos.

Los factores extralingüísticos geográficos, sociales y situacionales dan lugar a tres tipos de variedades. Las dos primeras (diatópicas y diastráticas) dependen de las características personales del hablante (**usuario**), en tanto que la tercera (diafásica) es una variedad funcional relacionada con la situación o contexto comunicativo (**uso**). Pero además en la variación de la lengua hay que tener en cuenta también la dimensión temporal: el estudio de una lengua en un momento concreto (no necesariamente presente) es un enfoque *sincrónico*, en tanto que el estudio de la evolución de una lengua a lo largo del tiempo es un enfoque *diacrónico* (histórico) (cf. cap. 2, § 6.1).

- La **variedad diatópica**<sup>8</sup> (*diatopic*), o espacial, está relacionada con factores geográficos. Se trata, en realidad, del **dialecto** (*dialect*) y sus divisiones internas.
- La **variedad diastrática**<sup>9</sup> (*diastatic*), o social, depende de factores sociales diversos. Es el **sociolecto** (*sociolect*), referido, sobre todo, al estrato social.
- La **variedad diafásica**<sup>10</sup> (*diaphasic*), o situacional, está determinada por el contexto o la situación comunicativa. Se denomina habitualmente **registro** (*register*) o **estilo** (*style*).

A estas variedades podemos añadir la variedad individual, denominada **idiolecto**<sup>11</sup> (*idiolect*), que es la que utiliza un individuo para expresarse con rasgos dialectales y sociales propios en una situación comunicativa concreta; por tanto, es una variedad en la que se manifiestan todas las demás.



<sup>8</sup> Del griego δια- 'a través de' y τόπος 'lugar'.  
<sup>9</sup> Del griego δια- 'a través de' y del latín strātus 'estrato'.  
<sup>10</sup> Del griego δια- 'a través de' y φάσις 'expresión'.  
<sup>11</sup> Formado sobre dialecto; del griego ἴδιος 'propio, particular'.

Asimismo, es muy importante destacar que la variación diatópica (geográfica) y la variación diastrática (social) están estrechamente relacionadas e interactúan hasta en la más pequeña comunidad y, además, ambas muestran variaciones diafásicas de estilo y de registro; es decir, en cada dialecto se reconocen variedades sociales o situacionales; en cada sociolecto, variedades dialectales y estilísticas; y en cada estilo, variedades dialectales y sociales.

### 3.1.1. Variación geográfica (variedad diatópica). Lengua, dialecto

Las siguientes expresiones seguramente le resultarán poco familiares, pero intente explicar su significado, y determine en qué zonas se usan.

1. –Mamita, ¿qué tú quieres? –Un jugo de frutilla con harto hielo.
2. Pibe, no sabés ni dónde andás, ¿vos solo pensás en horario de laburo?
3. El lustrabotas vive en la calle con su caterva de amigos canillitas.
4. Mi ñaño siempre se achola cuando tiene que hablar en público.
5. Ya la fregué, no encuentro el cuate de mi arete.
6. Me pegó tremendo tranque, ¡mañana me mando mudar a otro sitio!
7. Bueno, marchó, porque este rapaz es un cuzo.



Es posible que, en este caso, le haya costado un poco hacer el ejercicio, incluso habrá tenido que recurrir al diccionario en algún momento. Pero seguro que no ha tenido ni la más mínima duda de que estas expresiones pertenecen al español, y lo sabe porque domina el código lingüístico de esta lengua.

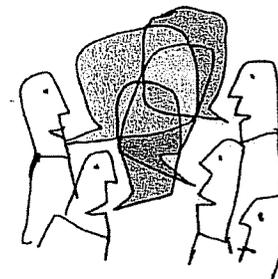
Todos somos conscientes de que las lenguas presentan diferencias dependiendo del ámbito geográfico en el que se desarrollan. Así, en unos lugares tomamos *café*, en otros toman *tinto*; en unos, subimos al *autobús*, en otros suben a la *guagua* o al *colectivo*; unos comemos *patatas*, otros comen *papas*; unos vamos por la *acera*, otros, por la *vereda*; unos dicen “niños, no sean malcriados”, y otros, “niños, no seáis maleducados”; unos comen uvas *una por una* y otros, *unita por unita*; unos nos *enfadamos* y otros se *enojan*. En este caso, estas formas diferentes de decir lo mismo son diferencias dialectales.

#### 3.1.1.1. Lengua, dialecto y acento

Aunque, aparentemente, los conceptos de lengua y dialecto parecen estar claros para la mayoría de los hablantes, es necesario hacer una serie de preci-

siones para poder valorarlos en toda su dimensión, y comprender las implicaciones que tienen en la sociedad. Si repasásemos todas las definiciones que se han propuesto para determinar si una modalidad lingüística es una lengua o un dialecto, tal vez lo que más le sorprendería es comprobar que los criterios que se esgrimen no son de índole lingüística. Han sido, y siguen siendo, argumentos de tipo social, y a veces político, los que subyacen en todas ellas. Y esto es así porque, en realidad, no hay ningún rasgo lingüístico que en sentido estricto pueda otorgarle a una variedad la categoría de lengua o de dialecto.

La **lengua** es un sistema lingüístico compartido por una comunidad, que mantiene la homogeneidad necesaria para permitir la comunicación entre sus hablantes. Pero no es una entidad concreta: es un concepto abstracto que no tiene hablantes reales y que solo se realiza a través de los **dialectos**. Nadie habla una lengua, sino una variedad de esa lengua; es decir, en realidad, no se habla español, inglés, francés, etc.; se habla alguna de sus variedades geográficas, alguno de sus dialectos, que son los que están más próximos al uso real de una lengua.



El **dialecto** es, por tanto, una modalidad concreta de una lengua, circunscrita a un espacio geográfico, que posee, por un lado, unas características lingüísticas propias, y, por otro, rasgos comunes con otras variedades. Un dialecto varía y evoluciona en función de las circunstancias propias de su entorno, adaptándose a las necesidades comunicativas de sus hablantes. A veces, se afirma que dos variedades son dialectos si existe **inteligibilidad mutua** (*mutual intelligibility*), pero es una condición poco fiable porque entran en juego factores externos muy subjetivos ajenos a la lengua.

“The scientific study of language has convinced most scholars that all languages, and correspondingly all dialects, are equally ‘good’ as linguistic systems. All varieties of a language are structured, complex, rule-governed systems which are wholly adequate for the needs of their speakers. It follows that value judgements concerning the correctness and purity of linguistic varieties are social rather than linguistic. There is nothing at all inherent in non-standard varieties which make them inferior<sup>12</sup>. ”

(Trudgill 1974: 20).

<sup>12</sup> “El estudio científico de la lengua ha convencido a la mayoría de los académicos que todas las lenguas, y por lo tanto todos los dialectos, son equivalentemente “buenos” como sistemas lingüísticos. Todas las variedades de una lengua son sistemas gobernados por reglas complejas y estructuradas, y son totalmente adecuados para cumplir los requisitos de sus hablantes. De eso se desprende que los juicios de valor, respecto a la corrección y pureza de variantes lingüísticas, son sociales y no lingüísticos. No hay nada intrínseco en las variantes no-estándar que las haga inferiores.” (Cita y traducción tomadas de: <http://www.sil.org/capacitar/sociolx/DialCita.htm>).

Efectivamente, es habitual que se considere el dialecto como una variedad inferior, popular, poco prestigiosa y, en algunos casos, propia de zonas rurales. Esta valoración negativa se ha intentado paliar con el uso del término **geolecto** (*geolect*) o con, el más frecuente y abarcador, de **variedad**, que, en cierto modo, refleja la vertiente geográfica y social que tienen los dialectos. Por el contrario, en todas las lenguas hay una variedad que se conceptúa como culta, propia de las clases sociales altas y poderosas, y a la que se le otorga un gran reconocimiento social. Esta variedad se denomina **lengua estándar** (*standard language*) (cf. § 3.1.1.2.).

Lógicamente, estas valoraciones no tienen ningún fundamento lingüístico, sino que se deben al prestigio que, por razones sociales, políticas o económicas, se concede a una variedad en detrimento de las demás. En este sentido, hay dos hechos importantes sobre los que conviene reflexionar:

- Desde un punto de vista histórico, todas las lenguas comenzaron siendo dialectos que fueron evolucionando y desarrollando unas características propias hasta que se convirtieron en lenguas, que, a su vez, se han ido diversificando en dialectos; por ejemplo, el español, el italiano o el francés fueron dialectos del latín, y el inglés o el alemán, del germánico.
- En ámbitos geográficos como los que abarcan, por ejemplo, el español o el inglés, los dialectos son las lenguas nacionales de muy distintos países, con sus propias divisiones dialectales, a veces muy diferenciadas, y con una norma culta que, generalmente, procede de la capital o de núcleos urbanos considerados como centros de cultura. Así, tan dialecto es la variedad murciana como la mexicana o la escocesa como la australiana, aunque su ámbito geográfico y sus características sociales no sean comparables.

Por último, el **acento** es el conjunto de rasgos fonéticos característicos de una variedad lingüística. Es el que mejor refleja la procedencia de un hablante, tanto desde el punto de vista geográfico como social. Un dialecto difiere de



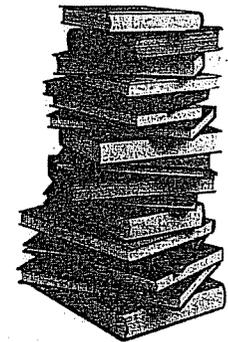
#### Nos identificamos con nuestros dialectos

El científico George Akerlof (1940-), premio Nobel de Economía en 2001, explica cómo "... los dialectos actúan como un medio de diagnóstico de la interacción social". En su artículo de 1997 *Social Distance and Social Decision* (*Econometría*, vol. 65, nº 5, 1005-1027) formula un modelo matemático que explica por qué existe "... una correlación entre la variable de elección como puede ser el dialecto, y la pertenencia a un grupo cultural". Akerlof demuestra que el deseo de pertenecer a un grupo social determinado actúa como sostén de los dialectos frente a la tendencia predominante de integrarse en la comunidad de habla de la variedad mayoritaria.

otro por la pronunciación, la gramática y el léxico, mientras que un acento lo hace solo fonética y fonológicamente.

#### 3.1.1.2. ¿Qué es la lengua estándar?

Al hablar de las diferencias entre lengua y dialecto hemos mencionado que en la mayor parte de las lenguas hay una variedad que se considera culta, propia de las clases sociales altas, a la que se le otorga un gran reconocimiento social, frente al dialecto que, generalmente, tiene peor valoración dentro de la sociedad. Esta variedad se denomina **lengua estándar** (*standard*), una variedad más de la lengua (de ahí que también se denomine **variedad estándar**) que, por razones extralingüísticas se ha convertido en el modelo prestigioso que sirve como medio de comunicación formal entre los hablantes. Además, es la que se utiliza en la administración, en los manuales de estilo, en los organismos públicos y en los actos oficiales; se identifica y se transmite a través de la enseñanza y de los medios de comunicación y es en la que se basan las normas ortográficas, las gramáticas y los diccionarios.



La creación de un idioma unitario es, en muchos casos, una consecuencia de períodos de auge nacionalista en los que se buscan símbolos de cohesión y de identidad nacional. Por otra parte, en lenguas de gran extensión geográfica con multitud de variedades (dialectos) se intenta mantener la unidad lingüística, —dentro de la diversidad—, mediante una variedad estándar neutra que, aunque en teoría surge de la codificación de las variedades de una lengua, por razones extralingüísticas suele basarse en la variedad lingüística de las capitales, donde reside el poder político, económico y cultural y, por tanto, de donde emana el prestigio.

La lengua estándar es una variedad codificada que no tiene hablantes reales, puesto que no es una variedad que haya surgido de una evolución natural ni se adquiere como lengua materna; nadie utiliza la variedad estándar en todo momento, si bien, dependiendo del nivel sociocultural y de la situación comunicativa, se puede estar más o menos próximo a ella.

Además, la variedad estándar no es un sistema rígido y cerrado, sino que se va adaptando a los cambios lingüísticos y a la valoración de los hablantes; así, rasgos que ahora nos parecen incorrectos, seguramente formaron parte en algún momento de la variedad prestigiosa, y, al contrario, otros que tiempo atrás se consideraron excesivamente dialectales forman ahora parte del estándar.

### 3.1.2. Variación social (variedad diastrática)

Le propongo un ejercicio: debe imaginarse que, en su entorno, durante unos días:

- Los niños hablasen como los ancianos, y los ancianos como los niños.
- Las mujeres hablasen como los hombres, y los hombres como las mujeres.
- El médico le hablase como un político, o el fontanero como un astrofísico.
- Su jefe le hablase como su hijo, o su hijo le hablase como su jefe.

¿No le parece que esta situación podría ser el tema de una película de ciencia ficción?



En esta película, por un conjuro una madre y su hija adolescente intercambian sus cuerpos, de modo que cada una tiene que hacer el papel de la otra. Las situaciones a que da lugar este cambio están basadas muchas veces en la forma de hablar y en los intentos, casi siempre fallidos, de conducirse verbalmente como lo haría la otra persona.

Y es que, aunque la sociedad no es homogénea y, por tanto, la lengua que utilizan sus miembros tampoco lo es, dentro de la variabilidad existe un sistema que regula su uso, para evitar que vivamos en un caos como el que plantea el ejercicio. La variación lingüística está estrechamente relacionada con los factores sociales, como, por ejemplo, el nivel sociocultural, la profesión, el sexo, edad, e incluso la etnia. En cada comunidad estos factores actúan de forma diferente, según su estructura social.

Del estudio de la variación lingüística en la sociedad se ocupa la **Sociolingüística (Sociolinguistics)**, y del estudio de los fenómenos sociales que tiene relación con los usos de una lengua, la **Sociología del lenguaje (Sociology of language)**; la investigación cuantitativa de la variación lingüística, relacionada con factores sociales, se denomina **variacionismo** o **sociolingüística cuantitativa urbana**, ya que son las ciudades el objetivo de su estudio. La **Etnografía de la comunicación (Ethnography of communication)** es una corriente de la antropología lingüística que concibe la lengua como un sistema de comunicación social que solo puede explicarse en un contexto específico; estudia la interacción comunicativa (normas de conducta comunicativa) propias de comunidades de habla concretas (cf. § 3.2.).

#### 3.1.2.1. Clase social, nivel de educación y profesión

La clase social, o mejor sociocultural, el nivel de educación y la profesión son factores sociales que intervienen en la variación lingüística. Los tres están interrelacionados, en el sentido de que un factor influye en los demás: una buena formación, generalmente, facilita el acceso a una profesión bien remunerada y, como consecuencia, a un estatus social alto.

Obviamente, los estratos sociales están relacionados con el uso de la lengua, si bien esta relación es distinta dependiendo de la estructura social de la comunidad. Lógicamente, en las sociedades en las que hay grandes desequilibrios sociales existen diferencias muy notables en el uso de la lengua: las personas con un nivel sociocultural alto conocen y utilizan, habitualmente, las normas lingüísticas prestigiosas y cultas, dado el ámbito social en el que desarrollan su actividad, mientras que las de un nivel sociocultural más bajo no tienen un contacto tan estrecho con dichas normas. En todo caso, hay que tener siempre en cuenta, además, el contexto o la situación comunicativa (nivel diafásico) (cf. § 3.1.3.), puesto que nadie, por muy culto que sea, habla de la misma forma en todo momento:

- **Nivel alto (o culto):** se utilizan los recursos de la norma culta (expresión elaborada y cuidada, buena pronunciación, corrección sintáctica y propiedad léxica). Se identifica con la clase social alta.
- **Nivel medio (o coloquial):** se sigue la norma culta, pero de forma menos rígida; la pronunciación y la sintaxis suele ser menos cuidada y el léxico, más pobre. Es un nivel propio de personas con un nivel de medio de formación.
- **Nivel vulgar:** se desconocen las normas lingüísticas y son frecuentes los vulgarismos. Caracteriza a las personas poco instruidas.

A estos tres niveles hay que añadir el que corresponde a la variable social "profesión" que genera un léxico propio que se conoce como *lenguas de grupo* o *jergas* (cf. § 3.1.3.).

#### 3.1.2.2. El sexo

Otro factor que se ha tenido en cuenta en la variación social es el sexo. Son muchas las investigaciones que se han hecho desde hace tiempo para establecer las causas y determinar las diferencias que existen entre el habla de hombres y mujeres, y en qué circunstancias se producen. Obviamente, es un tema de gran complejidad en el que hay que considerar multitud de variables, como, por ejemplo: la estructura de la sociedad, la edad, la situación comunicativa, el nivel sociocultural, la profesión... No es posible enumerar aquí las razones que se han esgrimido para intentar explicar por qué existen estas diferencias, si bien la mayoría está relacionada con factores socioculturales, porque no cabe duda de que, en todas las sociedades, de una u otra forma, los sexos están socialmente diferenciados desde la infancia, y es natural que esta diferenciación se refleje en la forma de comunicarse.



Las investigaciones en este campo se hacen desde la sociolingüística, en el nivel fonológico, y desde la etnografía de la comunicación, en la interacción comunicativa entre hombres y mujeres. Ambas disciplinas han proporcionado datos de gran interés y resultados prácticamente concordantes.

- El más relevante y concluyente es que, efectivamente, las mujeres utilizan con más frecuencia formas prestigiosas y cultas que los hombres en cualquier nivel lingüístico. Esta tendencia hacia las normas "correctas" las lleva a autocorregirse mucho más que los hombres en contextos formales, mientras que, en el habla informal, aparecen como impulsoras de variantes innovadoras (Silva-Corvalán 2001: 97). En general, también evitan el uso de palabras malsonantes.
- Las mujeres participan en la conversación de forma más ordenada y coherente; respetan más los turnos de habla; intervienen en la conversación creando relaciones de solidaridad, mientras que los hombres lo hacen con relaciones de poder. Otro dato curioso es que, si en una conversación una mujer introduce un nuevo tema, el hombre tenderá a rechazarlo y seguirá hablando; por el contrario, si el que cambia de tema es el hombre, la mujer lo acepta.
- Las mujeres emplean más marcadores discursivos: *venga, vale*; y actos de habla indirectos: *¿podrías llevarme a casa?, ¿te importa pasarme el libro?* (cf. cap. 7, § 4.1); o formulan preguntas de confirmación al final de los enunciados para solicitar acuerdo y consenso (*tag question*): *Hace frío, ¿verdad?*
- Utilizan con mayor frecuencia los diminutivos para dar fuerza expresiva: *poquito, pequeñito, chiquitito, grandecito, monísimo*; calificativos apre-

ciativos en los que desaparece el valor denotativo: *horrible, precioso, divino, genial, estupendo, mono*; acortamientos: *me voy a la pelu; dame el boli, porfa*; determinados prefijos: *es un libro superinteresante*.

- Además, parece que las mujeres emplean un léxico más rico para expresar los matices de los colores: *azul cielo, verde botella, blanco roto, rosa palo*.

### 3.1.2.3. La edad

¿Qué pasa, bro?  
 ¡Cómo chana la sudadera del Luis!  
 ¡Jo, tía, no me comas la oreja!  
 Yo lo flipo, ¡cómo está la peña!  
 ¿Quedamos el finde? -Debuti  
 A ti se te ha ido la olla, chaval.  
 Dabutens, me renta tu plan.



Uno de los factores más relevantes en la variación lingüística es la edad, más incluso que el sexo o la clase social. En esta variable social, es indudable que el interés se centra en el lenguaje de los jóvenes, estrechamente relacionado con la identidad grupal. Estos utilizan y crean una jerga para comunicarse entre ellos solo en situaciones informales; con personas adultas y en contextos formales hablan en un estándar lingüístico menos cuidado que el de los adultos debido a que todavía no han desarrollado su competencia comunicativa. La forma de hablar de los jóvenes está más vinculada a la edad que a su nivel cultural, por lo que cambia con el tiempo adaptándose a las circunstancias sociales de cada etapa de la vida.

### Una cuestión de culturas

Estas características reflejan la situación en las sociedades occidentales, porque hay otras comunidades en las que las diferencias entre la forma de hablar de los hombres y las mujeres son tan grandes que pueden llegar a formar grupos socioculturales diferentes. El caso extremo, citado como ejemplo en numerosas publicaciones, es el de la isla Caribe, donde los hombres hablan la lengua caribe y las mujeres la arahuaca, que, además, no están emparentadas genéticamente. Sin llegar a este extremo, encontramos casos como el del chiquitano de Brasil, lengua indígena que introduce el sonido [k] en palabras pronunciadas por las mujeres; así, para decir "negro", un hombre dice *biu*, y una mujer, *biku*. En japonés, existe una diferencia muy marcada entre ambos géneros desde la infancia; de hecho, existe la palabra *onnarashii* que significa 'femenino, forma de hablar de las mujeres' y *otokorashii* 'varonil, forma de hablar menos formal, en un registro inferior', porque se supone que las mujeres tiene que adoptar un lenguaje más cuidado, educado y sumiso. También hay diferencias en la morfología y la sintaxis: una japonesa dice *atashi anata ga suki yo* para decir "te amo", un japonés, *boku kimi ga suki da yo*.

### 3.1.3. Variación estilística o situacional (variedad diafásica)

Las variedades diafásicas (o estilísticas) son modalidades de habla que dependen de la elección del hablante, según la situación comunicativa o el contexto y el tema, sin olvidar que en la interacción que se produce entre los hablantes influyen tanto las características sociales del hablante como las de sus interlocutores.

Estas variedades se denominan **estilos** o **registros**. En cuanto a su grado de formalidad, los registros pueden clasificarse en: formal, neutro y coloquial.

La variación estilística, por tanto, está muy ligada a la variación social; las interrelaciones entre ambas dan lugar a tantas posibles situaciones comunica-

tivas que es muy difícil determinar cuántos estilos hay y cuáles son sus límites. No obstante, sí podemos establecer los factores extralingüísticos que intervienen en la variación estilística:

- Tenor (tipo de relación que se crea entre los participantes) (cf. cap. 7, § 4.2):
  - › Relación social entre los interlocutores: uso formal/uso informal.
  - › Jerarquía social: tratamiento, formas de cortesía.
  - › Grado de conocimiento: familiar/con distancia.
  - › Planificación del texto: espontaneidad/con planificación.
- Campo (contexto o situación comunicativa): en un ámbito familiar, en el trabajo, en la prensa, en la literatura...
- Tema: Vida privada, profesión, aficiones...
- Modo (el medio o canal de comunicación): escrito u oral.



Por otra parte, están las **jergas**, que no son variedades dialectales ni sociolingüísticas, sino formas de hablar de un grupo de personas concreto. Un tipo de jerga es el que utilizan los profesionales en su ámbito laboral (*jerga jurídica, periodística, política, médica*, etc.), denominados también *lenguas de grupo, lenguas de especialidad*

o *tecnolectos*. Se trata de un vocabulario desconocido por los hablantes que no pertenecen a ese colectivo y se caracteriza por el uso de neologismos, palabras técnicas, préstamos de otras lenguas, siglas, etc.; los más comunes en la actualidad son los relacionados con las nuevas tecnologías: *software, emoticon, modem, web cam, i-pod, mp3, cookie, cpu, wifi, pen drive*... Otro tipo de jerga es la que utiliza un grupo de personas como signo de identidad y de cohesión social: jóvenes, estudiantes, deportistas, cazadores, jugadores de mus, usuarios de Internet, etc.

Cuando la jerga sirve para identificarse con un grupo, aunque sin intención críptica, se denomina también *argot*. Otro tipo de jerga es el que surge de la creación de un lenguaje especial que solo los miembros del grupo son capaces de entender, y tiene, por tanto, una intención críptica o esotérica; generalmente está asociada a grupos sociales que viven al margen de la ley.

### 3.2. Comunidad de habla y comunidad lingüística

Explicar qué es una **comunidad lingüística** (*language community*) no presenta, en principio, grandes dificultades: una comunidad lingüística está constituida por un conjunto de hablantes que utilizan una misma lengua para comunicarse entre sí. Pero hay un concepto más difícil de definir muy importante en los estudios de Etnografía de la comunicación y de Antropología lingüística, y estrechamente relacionado con la variación social del lenguaje y a los grupos sociales que hacen uso de una determinada variedad de lengua: el de **comunidad de habla** (*speech community*). Una comunidad de habla aglutina a un grupo de personas que, además de compartir, al menos, una lengua, comparten normas y valores de naturaleza sociolingüística: las mismas actitudes lingüísticas, reglas de uso y criterios sobre la valoración social de hechos lingüísticos, como, por ejemplo, la norma culta, lo correcto o incorrecto, lo vulgar, lo familiar, etc. Los vínculos que se establecen entre los miembros de una comunidad de habla le dan cohesión y crean una identidad social y una solidaridad grupal muy fuerte: sus miembros sienten que deben cumplir una serie de normas sociolingüísticas para mantener la marca e identidad del grupo, y suelen acomodar su discurso a las normas y valores compartidos (Moreno Fernández, 2004: 23); es, por tanto, un concepto estrechamente vinculado al de **competencia comunicativa**: conjunto de condiciones que determinan lo que es social o conversacionalmente adecuado y aceptable (cf. cap. 2, § 3).

## Resumen

El lenguaje es una facultad universal y privativa de nuestra especie: universal, porque no hay sociedades humanas que no utilicen el lenguaje; y privativa, porque ninguna otra especie animal utiliza, o es capaz de utilizar, un sistema comparable. Efectivamente, en el mundo natural se pueden describir modalidades de transmisión de información perfectamente adaptados a las necesidades comunicativas básicas de cada especie; ninguna de ellas posee, sin embargo, el rendimiento que demuestran tener el lenguaje humano.

Las lenguas humanas comparten algunas propiedades con otros medios de transmisión de información utilizados en el reino animal, pero resultan más interesantes las diferencias que lo singularizan frente a otros instrumentos de comunicación del mundo natural. Estas propiedades son la dualidad de estructura, la productividad, y la libertad situacional. En la base de estas características se halla un sistema combinatorio discreto y autónomo, con un conjunto de principios que determinan la combinación de elementos simples en patrones estructurados más complejos. La productividad del lenguaje humano representa la capacidad de hacer “un uso infinito de medios finitos”. La libertad situacional es consecuencia de la autonomía del sistema combinatorio, que desvincula su funcionamiento de las condiciones externas.

Estas propiedades hacen del lenguaje no sólo un instrumento extraordinariamente potente para la comunicación, sino un requisito para muchas de nuestras capacidades cognitivas más singulares: la lengua constituye la base misma de nuestra racionalidad, hace posible el pensamiento abstracto, y resulta clave para nuestra capacidad de registrar el pasado, modificar la realidad que nos rodea, y planificar el futuro.

Por otra parte, es un hecho evidente la diversidad de lenguas diferentes que existe en el mundo, si bien resulta difícil determinar su número por razones que tienen que ver, por un lado, con las dificultades prácticas para obtener información precisa sobre ciertas lenguas y, por otro, con los problemas de la propia definición de lengua, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el político, cultural, etc. Hay tres formas básicas de clasificación de las lenguas, según se utilice el criterio genético –basado en las relaciones de parentesco–, el tipológico –que se cimienta en las características estructurales de las lenguas– o el geográfico –que agrupa las lenguas según su distribución geográfica.

El concepto de variación ha sido la clave para englobar bajo un mismo título todos los cambios posibles en una lengua. La búsqueda de factores determinantes en las diferentes variedades lingüísticas, tanto de carácter interno como externo, nos lleva a centrar nuestra atención en los factores extralingüísticos que influyen en la variación lingüística: las variedades diatópicas (condicionadas por el factor geográfico); las diastráticas (determinados por variables como la clase social, el sexo o la edad) y la diafásica (estilos o registros propios de cada situación comunicativa).

## PARA PERSONALIZAR SU APRENDIZAJE

### 1. Bibliografía

- Hockett, Charles F. (1958): *Curso de Lingüística moderna*, Buenos Aires, Eudeba, 1971.
- Hockett, Charles F. (1960): The Origin of Speech, *Scientific American* 203, pp. 89-97.
- Humboldt, W. von (1836): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Barcelona, Anthopos, 1990.  
<http://books.google.es/books?id=QaFygO4orf8C>
- Martí, Félix (*et alii*) (2006): *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2003): *El universo de las lenguas. Clasificación, denominación, situación, tipología, historia y bibliografía de las lenguas*, Madrid: Alianza.
- Moreno Fernández, Francisco (2005): *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel. [2ª edición].
- Romaine, Suzanne (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona: Ariel.
- Silva-Corvalán, Carmen (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington: Georgetown University Press.

### La polémica

Las relaciones entre el lenguaje, el lugar que ocupa en la mente y su evolución como facultad humana han dado lugar a hipótesis de signo variado. Los siguientes artículos representan un conjunto de réplicas y contrarréplicas sobre el mismo tema y por parte de los mismos autores, que van argumentando y contrargumentando. Su lectura requiere un buen dominio del inglés y representa una buena muestra del tipo de discusiones científicas propias de este ámbito.

- Hauser, M. D., N. Chomsky y W. T. Fitch (2002): The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298, 1569-1579.
- Pinker, S. y R. Jackendoff (2005): The faculty of language: what's special about it?, *Cognition*, 95, 201-236.
- Fitch, W. Tecumseh, M. D. Hauser y N. Chomsky (2005): The evolution of the language faculty: Clarifications and implications, *Cognition*, 97, 179-210.
- Jackendoff, R. y S. Pinker (2005) The nature of the language faculty and its implications for evolution of language (Reply to Fitch, Hauser, and Chomsky) *Cognition*, 97, 211-225.

## 2. Enlaces

- ☞ Conferencia de Noam Chomsky: "The Biology of the Language Faculty: Its Perfection, Past and Future", 19 de octubre de 2007.  
<http://mitworld.mit.edu/video/517>
- ☞ Conferencia de Steven Pinker: "The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature", 31 de octubre de 2002.  
<http://mitworld.mit.edu/video/23/>
- ☞ Conferencia de Tom Wolfe: "The human beast", *35th Jefferson Lecture in the Humanities at the Warner Theatre*, 10 de mayo de 2006.  
<http://www.neh.gov/whoweare/wolfe/lecture.html>
- ☞ Discurso de Karl von Frisch: "Decoding the language of the bee" Discurso de recogida del premio Nobel de Fisiología y Medicina, 12 de diciembre de 1973.  
[http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/medicine/laureates/1973/frisch-lecture.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1973/frisch-lecture.html)
- ☞ Autobiografía de Karl von Frisch.  
[http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/medicine/laureates/1973/frisch-autobio.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1973/frisch-autobio.html)
- ☞ Artículo en español sobre la danza de las abejas. J.M Aceña Palomar: "El sistema de comunicación de las abejas".  
<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9090110019A.PDF>
- ☞ Jerne, N. K. (1984) *The Generative Grammar of the Immune System* (Nobel Lecture, December 8, 1984).  
[http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/medicine/laureates/1984/jerne-lecture.pdf](http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1984/jerne-lecture.pdf)
- ☞ The World Atlas of Language Structures Online: <http://wals.info/>
- ☞ Ethnologue. Languages of the World. Contiene los datos más exhaustivos y rigurosos sobre las lenguas del mundo: <http://www.ethnologue.com/web.asp>
- ☞ SIL International: Partners in Language Development. SIL (Summer Institute of Linguistics) es una organización al servicio de los grupos lingüísticos minoritarios: <http://www.sil.org/>
- ☞ PROEL (Promotora Española de Lingüística) es una organización que colabora con varias entidades, especialmente con la organización internacional SIL, para impulsar el desarrollo lingüístico de las lenguas minoritarias, tanto en España como en el mundo.  
<http://www.proel.org/index.php?pagina=presentacion>
- ☞ LINGUAPAX. Organización no gubernamental que tiene por misión contribuir a la preservación y promoción de la diversidad lingüística en el mundo.  
<http://www.linguapax.org/es/quecas.html>

## Ejercicios de autocomprobación

### 1. ¿Verdadero o falso?

		✓	✗
1	La posesión del lenguaje es una de las capacidades que comparte el hombre con otras especies de animales superiores.		
2	La danza de las abejas indica siempre la localización y la distancia.		
3	La productividad y la dualidad sólo se observan conjuntamente en el lenguaje humano.		
4	El lenguaje humano puede caracterizarse como un código simple.		
5	La productividad está sustentada en la dualidad y la jerarquía.		
6	El lenguaje puede caracterizarse como un sistema combinatorio discreto.		
7	La comunicación no es la única función del lenguaje.		

### 2. Asocie cada una de las propiedades que aparecen en la columna de la izquierda con las caracterizaciones de la columna de la derecha:

1. Canal vocal-auditivo.	a. El conocimiento y el uso de la lengua se transmiten de generación en generación.
2. Transmisión irradiada.	b. Una señal auditiva puede ser detectada por cualquiera que esté a una distancia adecuada.
3. Recepción direccional.	c. Una señal transmite un significado en función de su asociación a entidades y acontecimientos.
4. Evanescencia.	d. Las señales auditivas son transitorias.
5. Intercambiabilidad.	e. Los usuarios competentes de una lengua saben producir cualquier señal que sepan comprender.
6. Retroalimentación.	f. El habla se compone de un número limitado de unidades acústicas diferentes.
7. Especialización.	g. Cualquier usuario puede reflexionar sobre las señales que produce.
8. Semanticidad.	h. El sonido se transmite de la boca al oído.
9. Arbitrariedad.	i. La señal sonora no guarda ninguna relación de semejanza con la entidad o el acontecimiento con que se asocia.
10. Carácter discreto.	j. Los sonidos de una lengua no tienen asociado un significado aisladamente; sus combinaciones sí pueden tenerlo.
11. Desplazamiento.	k. Las señales pueden referirse a entidades o acontecimientos alejados del presente en el espacio y en el tiempo.
12. Productividad.	l. Un oyente sabe detectar la fuente del sonido.
13. Transmisión cultural.	m. La única función de las señales sonoras del habla es transmitir significados.
14. Dualidad.	n. El lenguaje permite expresar un conjunto infinito de enunciados como resultado de la combinación de elementos discretos.

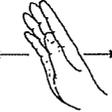
3. La música se define a veces como “el lenguaje universal de los sonidos”. Recoja las propiedades de la música en la siguiente tabla y compárelas con las del lenguaje humano.

	LENGUAJE HUMANO	MÚSICA
Canal vocal		
Carácter discreto		
Intercambiabilidad		
Retroalimentación		
Especialización		
Desplazamiento		
Semanticidad		
Arbitrariedad		
Dualidad		
Productividad		
Transmisión cultural		

4. Sitúe en la siguiente tabla las principales propiedades del lenguaje humano la comunicación de las abejas:

	LENGUAJE HUMANO	DANZA DE LAS ABEJAS
Canal vocal		
Carácter discreto		
Intercambiabilidad		
Retroalimentación		
Especialización		
Desplazamiento		
Semanticidad		
Arbitrariedad		
Dualidad		
Productividad		
Transmisión cultural		

5. En la tabla que se presenta a continuación encontrará algunos signos del código internacional de los submarinistas. Asocie cada signo con su significado.

1		5		a) Peligro.
2		6		b) Algo va mal.
3		7		c) Calma.
4				d) Subir a la superficie.
				e) Correcto.
				f) Descender.
				g) No.

6. Sitúe las propiedades de los signos de los submarinistas en la tabla de propiedades del lenguaje humano. ¿Cómo puede caracterizarse esta forma de comunicación?

	LENGUAJE HUMANO	SIGNOS DE LOS SUBMARINISTAS
Canal vocal		
Carácter discreto		
Intercambiabilidad		
Retroalimentación		
Especialización		
Desplazamiento		
Semanticidad		
Arbitrariedad		
Dualidad		
Productividad		
Transmisión cultural		

## LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN

Por: Carlos Lomas\*

Una lengua forma parte del repertorio de usos comunicativos de la acción humana, por lo que comunicarse es *hacer cosas con las palabras* con determinadas intenciones: al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Lo dijo Humboldt hace casi dos siglos ("el lenguaje es esencialmente *enérgeia*, no *ergon*", actividad, no producto), y lo reiteró hace poco Jakobson al recordar que "la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad" por lo que el discurso "no se da sin intercambio". Pese a ello, con demasiada frecuencia se ha olvidado, en la historia de la lingüística y en las escuelas, algo tan obvio como que lo que justifica la creación de un texto es la intención de producir un efecto y de construir el sentido en la interacción.

Parece obvio, por tanto, que la educación obligatoria debe dirigirse a favorecer el aprendizaje de las habilidades necesarias para **hablar, entender, leer y escribir** cuando se habla, escucha, lee o escribe que, por tanto, la adquisición gradual en el seno de la escuela de estas habilidades contribuye al logro de unos objetivos educativos que aluden de forma reiterada a capacidades como las referidas a la comprensión y expresión de mensajes orales y escritos, a la obtención y selección de la información, al intercambio comunicativo tolerante y solidario o al análisis crítico de los valores sociales.

Si estamos de acuerdo en que la escuela debe favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas de los aprendices, si deseamos en fin ser coherentes con los fines comunicativos inherentes al trabajo pedagógico de quienes enseñamos lengua y literatura, habrá que empezar a entender el aula de lenguaje como un escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversa índole e intención, en el que se atiende tanto a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado como a iniciar la reflexión sobre los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

Concebir la educación lingüística y literaria como un aprendizaje de la comunicación debe suponer orientar las tareas escolares hacia la apropiación por parte de los alumnos y de las alumnas -con el apoyo didáctico del profesorado- de las normas, conocimientos y destrezas que configu-

ran la **competencia comunicativa** de las personas. Esta *competencia* (lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural...) es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad *cultural* de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *concretas*.

Intervenir en un debate; escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en tele-visión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

Diversas investigaciones psicológicas han subrayado la escasa utilidad de una enseñanza de los contenidos educativos ajena a los esquemas que rigen el pensamiento, el conocimiento cultural, la acción y la interpretación de los escolares. Por ello, el aprendizaje sólo será funcional si parte del nivel de desarrollo de los alumnos y si, en consecuencia, tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer y de aprender. Si no es así, éstos se limitarán a memorizar de forma mecánica un enunciado o una fórmula sin que la apropiación temporal de esas nociones se inscriba de forma duradera y significativa en sus acciones futuras. De ahí que sea preciso concebir los saberes culturales, y los contenidos escolares, no sólo como *conceptos, hechos o principios* que nos hablan de las personas, de los objetos o del entorno físico y social, sino también como un repertorio de *procedimientos* que nos permite actuar sobre las personas o sobre los objetos, dominar métodos de observación de la realidad, poner en juego estrategias de consulta y resolución de problemas e interpretar de forma crítica los modos culturales en que se articula la organización de la sociedad.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, la psicolingüística de orientación cognitiva ha demostrado que el aprendizaje de la comunicación sólo es posible en consecuencia si se construye a partir del **capital comunicativo** que los alumnos y las alumnas ya poseen y si tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender. Por ello, los contenidos de la enseñanza de la lengua no sólo han de en-

tenderse como un conjunto de *saberes* lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino sobre todo como un repertorio de *procedimientos* expresivos y comprensivos (un *saber hacer cosas* con las palabras, un *saber decir*, un *saber entender*) orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices, sin olvidar la conveniencia de enseñar los *valores* que hacen posible la adquisición escolar, de *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

En definitiva, de lo que se trata es de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y de contribuir desde el aula al dominio de las **destrezas comunicativas** más habituales (**escuchar, hablar, leer y escribir**) en la vida de las personas. En consecuencia, si estamos de acuerdo en estas intenciones, los contenidos, los métodos, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación del área deberían subordinarse a las finalidades comunicativas que el sistema educativo -y el conjunto de la sociedad- encomienda a quienes enseñamos lengua y literatura.

Parece evidente que un enfoque comunicativo y funcional como el adoptado ahora para la enseñanza de la lengua y de la literatura exige una lectura crítica de las tradiciones disciplinares y didácticas (ligadas a la teoría gramatical, a los estructuralismos, al formalismo literario y a la psicología conductista) en las que nos hemos formado la mayoría de quienes enseñamos lengua y literatura en las aulas de la educación primaria y secundaria, y un mayor énfasis en un trabajo escolar en torno a tareas cuya finalidad sea el dominio de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego en las diversas situaciones de la comunicación humana.

En las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje se orientada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes. Un vasto paisaje disciplinar -desde la pragmática hasta la lingüística del texto, desde la retórica hasta la semiótica textual y literaria, desde las sociolingüísticas hasta la psicolingüística de orientación cognitiva, desde la teoría de la recepción hasta el análisis del discurso-, aparece ante nuestros ojos como una perspectiva sugerente ,y útil a la

hora de acercarse al estudio del uso comunicativo de las personas y, por tanto, a la hora de programar acciones didácticas orientadas a afianzar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

El camino es, sin embargo, largo y erizado de dificultades para quienes enseñamos lengua y literatura desde unos saberes teóricos y desde unas destrezas prácticas vinculadas a una formación inicial y a una práctica profesional que no siempre -justo es reconocerlo- han ido en la dirección ahora indicada. En este contexto de cambio educativo y con la pretensión de comenzar a desbrozar esta largo y sinuosa andadura presentamos un conjunto de propuestas de trabajo y de experiencias: de aula que tienen en común la voluntad de sus autores y autoras por encontrar nuevos rumbos por los que pueda transitar una enseñanza de la lengua y de la literatura orientada al aprendizaje de la comunicación.

Es natural que un cambio que afecta a los modos de hacer cotidianos de los enseñantes traiga consigo ansiedad e incertidumbre y que, por tanto, sea más cómodo instalarse hasta el final en las creencias que impregnan las rutinas didácticas que revisar el sentido de lo que uno dice y de lo que uno hace en las aulas. De ahí la conveniencia no sólo de difundir las teorías que subyacen a los nuevos diseños curriculares, sino; sobre todo, de dar a conocer los nuevos comportamientos pedagógicos de los profesores y de las profesoras que desde hace tiempo vienen trabajando en la difícil tarea de formar ciudadanos competentes para la comunicación. Quienes colaboran en este volumen colectivo tienen en común su compromiso con la innovación didáctica en el área de lengua y literatura y su vinculación a diversos seminarios y grupos de trabajo adscritos al departamento de lengua del Centro de Profesores de Gijón. En sus colaboraciones es posible observar una sana diversidad de énfasis y orientaciones, pero a todos les une una clara voluntad por abordar los contenidos del área desde perspectivas renovadoras (de ahí la opción por contenidos apenas tratados en las programaciones tradicionales de lengua, como los referidos a la comunicación oral, al lenguaje de la historieta o al discurso publicitario, o por acercarse de una forma distinta a los textos literarios desde planteamientos cercanos a la animación lectora y a los talleres de escritura).

En esta revisión crítica de las formas de hacer aún habituales en nuestras aulas de lengua, quienes colaboran en este libro pretenden **tender puentes entre la reflexión y el trabajo de aula** huyendo tanto de la pura especulación como del reflejo de experiencias guiadas tan sólo por la pu-

ra intuición o por la improvisación, ya que el ejercicio del pensamiento crítico exige una tensión continua entre lo teórico y lo práctico que nos permita tanto sugerir criterios de intervención pedagógica como revisar a la luz de la reflexión las cosas que hacemos en las aulas.

El sentido de un volumen colectivo y cooperativo como éste en tiempos de reforma educativa y de cambio en las formas de hacer en las aulas no es otro que el de estimular el intercambio de ideas y experiencias entre el profesorado y, así, abrir caminos por los que podamos avanzar en el futuro quienes tenemos en nuestras manos la educación lingüística y literaria de esos *teleniños* y de esos *depredadores audiovisuales* que habitan en nuestras aulas. La edición de *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación* supone, en definitiva, poner en cuestión un estereotipo cultural tan arraigado como el que considera que la labor de quienes enseñan a niños, adolescentes y jóvenes debe limitarse a una gestión estrictamente técnica de difusión escolar de los modelos descriptivos de las diversas ciencias del conocimiento. Tal estereotipo refleja y construye esa continua *alienación* a la que nos ha conducido, una formación inicial; unos hábitos profesionales y unas condiciones de trabajo que consagraban la *división del trabajo escolar* entre los teóricos y los prácticos, entre quienes *saben* y quienes *hacen*, entre quienes sólo *piensan* y quienes *aplican* el saber ajeno.

Con la difusión de un volumen colectivo como éste intentamos ir construyendo entre todos un espacio de investigación y de reflexión vinculado, de forma dialéctica, a la propia práctica docente. Estas páginas intentan ser la expresión de nuestra voluntad de avanzar en ese sentido.

### **Bibliografía consultada**

LOMAS; C. y OSORO, A. (1993): "Enseñar Lengua", en Lomas, C. C. y Osoro, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona

LOMAS, C. (1994): "La educación lingüística y literaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 1. Graó. Barcelona.

\*Carlos Lomas es asesor de Lengua y Literatura del Centro de Profesores de Gijón, director de la revista educativa *Signos* y codirector de *Textos*.



# MANIFIESTO LIMINAR

## REFORMA DEL 18

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América  
Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y - lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los



inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia.

Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de los que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son -y dolorosas- de todo el continente. Que en nuestro país una ley -se dice- la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos. Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo. La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclara singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. El confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.



El espectáculo que ofrecía la Asamblea Universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros -los más- en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la Ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionada en el propio Salón de Actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud Universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy par ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la



Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: "prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia Universitaria!. Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

21 de junio de 1918

