



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República

Cecilia Blezio

Diciembre, 2015

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Lic. Cecilia Blezio

El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Dr. Luis Behares

Montevideo, 15 de diciembre de 2015

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

Como es obvio, este trabajo de investigación no es un producto solamente personal, sino que fue posible gracias a los aportes de diversas personas e instituciones, en calidades y funciones diferentes. A todos ellos es justo agradecerles.

En primer lugar, agradezco a mi tutor, Luis E. Behares, sin cuya orientación atenta este texto no habría conseguido hilarse, y quien oportunamente me dijo: “Escriba, porque si no lo escribe, no existe”.

Además, es justo enumerar: a mis colegas de la Línea de Investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje, Juan Manuel Fustes, Laura Musto, Adrián Villalba, Mercedes Couchet, que problematizaron con sus lecturas las etapas incipientes del texto; a mis compañeros de la Línea de Investigación Enseñanza Universitaria, que escucharon e hicieron aportes a mi propuesta de investigación; a todos los miembros de la legendaria Línea de Investigación Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad que, aunque extinta, todavía sigue produciendo sus efectos.

Agradezco, también, a los directores de carrera e instituto así como a los docentes entrevistados, que se tomaron el tiempo de responder mis preguntas y pensar conjuntamente estas cuestiones que me interesan; al personal de bedelías y fotocopiadoras de los servicios, que me facilitó el acceso a los documentos.

Paola Dogliotti, Eduardo Martínez y María Rosa Corral me proporcionaron materiales e informaciones fundamentales.

Ana Grynbaum, Laura Alemán, Carlos Reyes y Raquel Capurro hicieron diferentes aportes, acompañando el procesamiento de la información y algunas de las reflexiones del texto.

Federico Blezio y Laura Lozano colaboraron con el CD de los anexos.

Mis compañeros de trabajo en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (FHCE-UdelaR) así como del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (FP-UdelaR) facilitaron las condiciones para el desarrollo de las tareas de investigación.

Agradezco también a la Maestría en Enseñanza Universitaria por haberme brindado la formación en ese campo, y a la CSIC por haberme otorgado una beca de apoyo a la realización de estudios de posgrado (en el período 2011-2013).



Resumen

Esta investigación, que se inscribe en la teoría de la enseñanza, en particular en su vertiente denominada teoría del acontecimiento didáctico, trata de cómo se presenta el texto académico en la enseñanza de grado, en un conjunto que abarca las humanidades y las ciencias humanas y sociales en la Universidad de la República. Este agrupamiento no coincide con las áreas académicas de la Universidad de la República, sino que responde a un área de conocimiento que puede considerarse afín, por tratar, en alguna medida, del sujeto y sus producciones culturales. Incluye veintitrés carreras impartidas en Montevideo por siete servicios: la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Derecho, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Información y Comunicación, la Facultad de Psicología y el Instituto Superior de Educación Física.

A efectos de esta investigación, se considera al texto académico como el texto de la ciencia o de los mecanismos de producción del conocimiento.

Utilizando como base el análisis del discurso francés, se analizaron documentos (planes de estudio vigentes a 2013 y otras reglamentaciones para la enseñanza), se realizaron encuestas a directores de carrera y de Institutos y, finalmente, entrevistas a un docente por carrera estudiada.

El corpus así conformado se discontinuó en tres ejes de análisis: las diferentes concepciones sobre texto académico, su relación con la enseñanza y su relación con la investigación, en un estudio sincrónico, que postula rasgos recurrentes.

En términos administrativo-formales, se observa una tendencia a exigir un solo trabajo final de egreso; a la vez, este trabajo puede ser de índole académica (monografía u otros formatos más adecuados al trabajo académico actual) o bien una pasantía, para lo cual se jerarquiza la cuestión profesional.

En términos de cómo los docentes planifican la enseñanza, el texto académico aparece siempre unido a los mecanismos institucionales de evaluación y, por ello, muchas veces se ubica más próximo a las tecnologías de la enseñanza que a los mecanismos de producción de conocimiento y saber que, en nuestra concepción, le son constitutivos. En otros ámbitos, no obstante minoritarios, aparece el texto académico genuino: el que se junta con la formación de investigadores en la medida en que constituye un aspecto de la propia tarea de investigación.

Palabras clave: enseñanza universitaria, saber, conocimiento, texto académico



Abstract

This investigation, which is inscribed in the theory of teaching, in particular in its branch named Theory of the Didactic Event, is about how the academic text is presented in Bachelor's Degree, in a group that involves humanities and human and social sciences in Universidad de la República.

This group does not coincide with the academic areas in Universidad de la República, but responds to an area of knowledge that can be considered related, because it is addressed, to some extent, to the subject and its cultural productions. It includes twenty three careers imparted in Montevideo by seven university institutes: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Información y Comunicación, Facultad de Psicología and Instituto Superior de Educación Física.

In this investigation, the academic text is considered as the text of science or the mechanisms of production of knowledge.

Using the French discourse analysis as a basis, documents were analysed (academic plans current at 2013 and other regulations for the education), surveys with headmasters of careers and institutes were made, and finally, interviews to one professor of each studied courses.

The so obtained corpus was analysed according to three core ideas: the different conceptions about academic text, its relation with education and its relation with investigation, in a synchronic study, that postulates recurring features.

In formal-administrative terms, it is observed a tendency to claim only one final task for graduation; at the same time, this task can be of academic nature (monograph or other formats more adequate to the present academic work) or otherwise fieldwork, which involves granting a privilege to professional work.

In terms of how professors plan education, the academic text always appears in connection to the institutional mechanisms of evaluation and, though, on many occasions it is situated nearer the technologies of education than the mechanisms of production of knowledge and cognizance that, in our conception, are part of it. In other few fields, the genuine academic text appears: the one that joins the education of investigators at the time it constitutes the investigation task itself.

Key words: university teaching, cognizance, knowledge, academic text



Índice

Presentación.....	10
1. El problema de investigación	12
1.1 Antecedentes.....	15
1.2 Nuestra perspectiva: el marco teórico adoptado.....	22
1.2.1 La distinción saber/conocimiento.....	22
1.2.2 El campo de las humanidades y las ciencias humanas, ciencias sociales.....	30
1.2.3 El dispositivo y la conjetura	32
1.2.4 La enseñanza.....	34
1.2.5 La enseñanza universitaria en su especificidad y la formación de investigadores..	37
1.2.6 Las conceptualizaciones de lenguaje.....	42
1.2.7 El texto académico.....	43
1.2.8 Las trazas de la investigación como posición.....	46
2. Metodología y procedimientos.....	50
2.1 Consideraciones “metodológicas” generales.....	50
2.2 La heurística	50
2.3 Por fin, el objeto de la investigación y las formas de bordearlo.....	54
2.3.1 Los servicios.....	55
2.3.2 Sobre la empiria de la investigación.....	62
3. El texto académico en las propuestas curriculares y otras reglamentaciones para la enseñanza.....	68
3.0 Consideraciones generales respecto del universo de documentos a trabajar.....	68
3.1 <i>Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria</i> (UdelaR, 2011).....	68
3.2 Presentación de documentos por servicios.....	69
3.2.1 Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.....	69
3.2.2 Facultad de Ciencias Sociales.....	71
3.2.3 Facultad de Derecho	79
3.2.4 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	81
3.2.5 Facultad de Información y Comunicación.....	86

3.2.6 Facultad de Psicología	88
3.2.7 Instituto Superior de Educación Física	91
3.3 En resumen, sobre los documentos.....	92
4. Las orientaciones didácticas y la instrumentación de los estudios: la percepción de los directores de carrera.....	111
4.1 Tipos de textos académicos requeridos	111
4.2 Justificación para incluir textos académicos en la formación de grado	114
4.3 Vinculación de los textos académicos producidos por estudiantes con los ámbitos de investigación de la carrera	118
4.4 Aspectos de la enseñanza de este tipo de trabajo	120
4.5 Dificultades más importantes	121
4.6 Textos para publicar o simplemente para evaluación.....	122
5. Consideraciones de los docentes sobre el lugar del texto académico y las actividades de enseñanza.....	125
5.1 El texto académico como requisito.....	125
5.2 Tipos del texto académico	128
5.3 Características del texto académico.....	134
5.4 Consignas y dispositivos utilizados.....	135
5.5 Problemas y dificultades.....	144
5.6 Trabajo sobre las dificultades o cómo se enseña a diseñar y producir un texto académico	151
5.7 Textos para publicar o evaluaciones didácticas.....	156
5.8 Relación de los textos con ámbitos académicos.....	162
5.9 Carácter de la bibliografía de los cursos.....	163
5.10 Relación enseñanza-investigación en la formación de grado	171
6. Análisis y discusiones acerca de la dimensión curricular y didáctica del texto académico en las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República	176
6.1 Sobre las concepciones del texto académico.....	176
6.1.1 Episodio 1: el malentendido respecto del texto académico	190
6.2 El texto académico en su relación con la enseñanza	191
6.2.1 Sobre la enseñanza universitaria.....	194

6.2.2	Concepciones de escritura	196
6.2.3	Dificultades registradas por los docentes	197
6.2.4	Episodio 2: De cuando era estudiante	199
6.2.5	Episodio 3: La enseñanza y la orientación	199
6.2.6	Episodio 4: “Es cuerpo a cuerpo”	201
6.2.7	Episodio 5: “Hay como dos o tres grupos de estudiantes...”	201
6.2.8	Episodio 6: Se enseña a través de “la práctica sostenida, investigando una y otra vez”	202
6.3	El texto académico y la investigación	203
6.3.1	Episodio 7: De la importancia de que el docente investigue	205
6.3.2	La carrera académica y las distintas variables que inciden	206
6.3.3	La relación entre enseñanza e investigación en el grado	207
7.	Discusión general y consideraciones finales	210
	Referencias bibliográficas	220



Presentación

Este texto es el resultado de una investigación en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social de la Universidad de la República), de cuya cohorte 2010 formé parte. Se inscribe, además, en las líneas de investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEyA), cuyo director es Luis E. Behares y de la que soy directora adjunta, y Enseñanza Universitaria (ENUN), dirigida por Luis E. Behares, Eloísa Bordoli y Ana María Fernández, que integro; ambas se alojan en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República).

En el texto, en primera instancia, hay una **presentación del problema de investigación** (capítulo 1) en la que se fundamenta la elección del tema y se mencionan como antecedentes algunos trabajos que han abordado la escritura en el ámbito de la universidad o de la formación superior, explicitando puntos de encuentro y divergencias con nuestra perspectiva teórica.

Con respecto al **marco teórico** (capítulo 1), esta investigación se inscribe dentro de la teoría de la enseñanza, en particular en la Teoría del Acontecimiento Didáctico, en los términos en que ha sido formulada, en líneas generales, por las investigaciones del Departamento de Enseñanza y el Aprendizaje (Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República). La enseñanza es allí concebida como acontecimiento de saber, enfatizando la estrecha relación, de mutua implicación, entre enseñanza y lenguaje y siempre en relación con un saber a transmitir, como su rasgo definitorio. Es por esto que la investigación también se ve teóricamente afectada por una lingüística (incluido el análisis del discurso francés, fundamentalmente los trabajos del último Pêcheux) atravesada por el psicoanálisis lacaniano. Según nuestra perspectiva teórica, podemos definir primariamente texto académico como aquel que se produce para la actividad académica, propio del funcionamiento de la ciencia o disciplinas, que, en tanto tal, implica mantener la tensión entre saber (como falta, como pregunta genuina, como *insabido*) y conocimiento (como ya sabido, estabilizado; pero también como provisorio). Así, podemos caracterizar el texto académico como una entidad propia del saber disciplinario, en tanto es parte de los procesos de producción de conocimiento de cada disciplina. Esta afirmación implica que el texto académico cumple una función constitutiva en la dinámica conocimiento-saber, designificación-resignificación y, en consecuencia, en la conformación de la investigación como posición. Así definido, además, el texto académico mantiene una cierta relación con la enseñanza, en particular con la enseñanza



universitaria, que tiene como peculiaridad el énfasis en su relación con el saber. La dimensión del saber presupone la dimensión del sujeto.

Desde la perspectiva teórica enunciada más arriba, el problema de investigación está ubicado en cómo se presenta el texto académico en la enseñanza universitaria en la formación de grado universitario, manteniendo el énfasis en la relación saber-conocimiento que le es constitutiva.

En cuanto a la **metodología y procedimientos** (capítulo 2), hemos abarcado el análisis de documentos (por ejemplo, planes de estudios vigentes al año 2013 y otras reglamentaciones de la enseñanza en los servicios elegidos; estos documentos se presentan en el capítulo 3); también realizamos cuestionarios a los directores de carrera o institutos (mostrados en el capítulo 4); y, finalmente, entrevistas a docentes sugeridos por los primeros como informantes adecuados, dado que su tarea docente incluye la orientación de textos académicos (presentadas en el capítulo 5), fundamentalmente con el sustrato teórico y técnico que provee el análisis del discurso francés (Pêcheux, 1988, entre otros trabajos).

Además de los aspectos ya mencionados, este texto aborda una **discusión general del material** (capítulo 6), en la que se cruzan la dimensión preceptiva con relatos de lo que ocurre en las situaciones prácticas de planificación de la enseñanza. Esta discusión se despliega en tres ejes fundamentales: las distintas formas de concebir el texto académico, su presentificación en la enseñanza, y las relaciones entre el texto académico y la investigación.

En el capítulo final, **a modo de conclusión**, se realiza un repaso jerarquizado por los aspectos centrales del trabajo y se mencionan otros, que quedan abiertos, para ser abordados en investigaciones posteriores.

Por último, se incluyen como **anexos** en un CD los documentos relevados, el cuestionario a los directores de carrera o instituto, y el audio y transcripciones de las entrevistas¹.

¹ En el caso de los directores de carrera o instituto, incluí solamente el cuestionario para preservar su anonimato, dado que, de lo contrario, serían fácilmente identificados –a riesgo de personalizar lo que plantean–; en el caso de los entrevistados, incluyo las entrevistas en sus dos soportes dado que no son tan fáciles de identificar y, por ello, personalizar.

1. El problema de investigación

En esta investigación procuraré una aproximación a cómo se presenta el texto académico en la enseñanza de grado, en lo que he denominado el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República.

En términos generales (y este asunto se tratará con más detenimiento en el apartado siguiente) podemos decir que el texto académico es el propio del funcionamiento de una disciplina o ciencia particular. Así, el texto académico es el texto de la ciencia o de los ámbitos de producción de conocimiento.

Está caracterizado por un ejercicio en el que el conocimiento recibido es siempre puesto a prueba mediante un funcionamiento heurístico: es decir, el texto académico se define exclusivamente por su carácter de borde de un saber en falta; y ese saber es el saber de la ciencia.

Así, el texto académico es el texto legítimo de la ciencia o disciplina. En la medida, entonces, en que cada ciencia o disciplina tiene sus especificidades, los textos académicos no son universales, sino que se inscriben en un funcionamiento disciplinario que les es particular y específico. Esa especificidad se deriva de las opciones epistemológicas, teóricas y de oficio metodológico que cada disciplina ha generado en su historia particular.

A riesgo de anticipar una distinción que desarrollaré más adelante, es oportuno señalar que los textos académicos no son meramente un registro del conocimiento. Ese sería el caso de los manuales, en los cuales se intenta brindar una dimensión del conocimiento recibido, en su etapa estabilizada. Los textos académicos, por el contrario, comportan aspectos del conocimiento establecido pero también una dimensión heurística. En términos generales, en cuanto a esta distinción, puede sostenerse:

la distinción, en principio válida como criterio de análisis, entre Saber, caracterizado como la representación o conjunto de representaciones estructuradas en torno a una incógnita explicitada, y Conocimiento, compuesto de representaciones estructuradas carentes de incógnita explicitada. Esta formulación incluye el término “explicitado”, por lo cual no se niega que en el conocimiento estén presentes incógnitas implícitas o no explicitadas (Behares, 2011b, p. 79).

En virtud de esto, no se trata un texto para la enseñanza, ni totalmente propedéutico, ni de divulgación, no es un manual; tampoco es un texto que pueda constituirse sobre preguntas ajenas, formuladas, por ejemplo, por un docente que realiza un control de lectura como forma de evaluación. Es decir: a efectos de esta investigación no consideramos como textos

académicos todas las variedades de textos que circulan en los ámbitos de enseñanza o en la universidad como institución, como podrían ser manuales, programas, reglamentaciones, fichas, circulares, respuestas a preguntas al modo de un control de lectura, de una manera de acreditar conocimientos.

Los textos académicos son aquellos en los cuales los científicos publican los resultados de su investigación en soportes académicos especialmente concebidos para eso: libros completos o, más actualmente, artículos en compilaciones o revistas arbitradas.

El texto académico, entonces, es el texto de la ciencia. La ciencia se concibe aquí como historicidad del conocimiento formulado, en oposición a ese aspecto heurístico que la define. Es decir, para hablar de ciencia hay que pensar en una entidad histórica, que funciona a lo largo del tiempo, que incluye aspectos propios de la tradición y del oficio del que allí está inscripto, en una epistemología determinada. Como plantea Behares, el término “episteme”

refiere a la posibilidad del saber, a través de un verbo en la voz media, *epístomai*, que tiene el sentido de “estar siendo puesto ahí ahora”, o sea el acto de focalizar, de establecer, de fundar la conceptualidad, y de hacer posible la remisión de algo desde lo real a lo representable. Es decir: el “*saber sobre*” (Behares, 2011b, p. 23).

Es, justamente, este término “episteme” el que permite hacer una articulación con la enseñanza. Las concepciones sobre enseñanza también serán abordadas más en detalle en el apartado siguiente, no obstante corresponde señalar aquí que, para esta investigación, se tomará solamente un aspecto de la enseñanza: cómo se proyecta, cómo se organiza, cómo está estructurada en la propuesta universitaria, en lo que los propios docentes consideran que ellos hacen o que debería hacerse en relación con el texto académico. Es decir, se tomará la propuesta de enseñanza y no su curso o realización efectiva.

A los efectos de esta investigación se revela interesante la cuestión de la enseñanza y no así la del aprendizaje en sí mismo, de la cual es posible –según la perspectiva teórica manejada– decir muy poco: si bien ha sido concebido en una ilusión de transparencia especular respecto de la enseñanza, es una dimensión profundamente opaca, de la que puede predicarse apenas un “hay”. Esta dimensión, no obstante, aparecerá referida como parámetro argumental en la propia proyección de los docentes cuando transmiten su experiencia de planificación de la enseñanza.

Esta cuestión de la enseñanza, así delimitada, se tratará en la formación de grado. A pesar de su variación y de una presencia profesionalista muy fuerte en algunos campos, las carreras elegidas tienen, en su mayoría, algún grado de intención de formar investigadores.

Existe un área del conocimiento que puede nombrarse como de las humanidades y ciencias humanas, de las cuales las ciencias sociales forman parte. Esto puede atribuirse a un factor histórico: a finales del siglo XIX las humanidades dieron lugar al surgimiento de ciencias o disciplinas con pretensiones de ciencias, que se definieron como tales; diríamos, “con deseo de ciencia” (para utilizar una expresión de Milner, 1989). Entre estas, las ciencias sociales construyeron su objeto y lograron volver episteme lo social, la sociedad.

En términos muy generales, diríamos que estas ciencias se ocupan del hombre, individuo, sujeto (cada una de estas denominaciones no es neutra sino que está teóricamente connotada) y de sus manifestaciones y productos culturales. Esta caracterización enmarca un campo de conocimientos con cierta afinidad, que pueden ser agrupados en torno a las reflexiones o tematizaciones sobre el sujeto.

La investigación se planteó, como objetivo general, indagar cómo se presenta el texto académico en la enseñanza en los estudios universitarios de grado del área de las humanidades y de las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República. Para ello, se hizo una indagación sobre cómo se incluye y se formula, prescriptivamente, la cuestión del texto académico. Además, se indagó cómo planifican los docentes la “enseñanza” en el ámbito de los textos que allí aparecen: en ocasiones se trata de la escritura entendida como tecnología, un instrumento para comunicar un saber o para demostrar grados de comprensión o de lectura de algún asunto; en otras se trata del texto académico propiamente dicho, como instancia de la producción de conocimientos. La indagación de estos últimos aspectos se hizo mediante cuestionarios a directores de carrera o institutos, con intención de visualizar cómo es concebida la enseñanza en un nivel más directriz o más global de toda la carrera; además, se realizaron entrevistas abiertas a docentes con preocupaciones, inquietudes y tareas sobre las distintas formas de escritura en la formación de grado, para indagar cómo eran planificados aspectos de la enseñanza del texto académico (ver Metodología y procedimientos).

Finalmente, el corpus así conformado por documentos, encuestas y entrevistas se discontinuó sobre tres ejes de análisis: las diferentes concepciones sobre texto académico, su relación con la enseñanza y su relación con la investigación, en un estudio sincrónico, postulando rasgos recurrentes, predominantes, insistentes.

1.1 Antecedentes

Actualmente la cuestión de la escritura académica está siendo tematizada en las universidades, a nivel de reflexión teórica y también bajo la forma de talleres, cursillos y seminarios, generalmente *ad hoc* (es decir, no curriculares), ya que se percibe como una dificultad de los alumnos. Esto hace que en la actualidad se encuentre mucha bibliografía que tiene que ver con el texto y la escritura académicos. Si bien, de manera laxa, esta bibliografía puede ser un antecedente para nuestra investigación, presenta más puntos de divergencia que de contacto, como pretendo exponer a continuación. La diferencia más evidente radica en que las investigaciones encontradas en otro conjunto de autores, escuelas o grupos de investigación no tratan el texto académico como texto de la ciencia y, en esos términos, su presencia en la enseñanza de grado. Como la bibliografía, sobre todo reciente, es tan vasta, no voy a comentar aquí todos los trabajos, porque excede mis posibilidades y también el propósito de este trabajo. Me limitaré, entonces, a presentar algunas perspectivas con influencia en nuestro medio y, dentro de ellas, algunos trabajos a modo de ejemplos.

Una disciplina que se ha ocupado de los textos académicos es la lingüística aplicada. En nuestro medio, a modo de ejemplo, están los trabajos recientes de Gabbiani (2009), Gabbiani y Orlando (2014), Orlando (2011, 2013a y 2013b), Amparo Fernández (2009), Méndez (2010), o en Argentina los de Ciapuscio (1992, 2000a y 2000b), Ciapuscio y Kuegel (2002), García Negroni (coord., 2011), por citar solo algunos, basados en un marco teórico de inspiración bajtiniana, fundamentalmente utilizando la noción de “género discursivo” (Bajtín, 1982). Con las herramientas que provee la lingüística, estas investigaciones se centran en las “prácticas discursivas” que ocurren en los ámbitos de producción de conocimiento, realizan clasificaciones y tipologías de los textos, y utilizan criterios como la adecuación, morfosintáctica y textual, o la inadecuación. Investigaciones de este tipo no consideran al texto académico como texto de la ciencia sino solamente como práctica. El abordaje es eminentemente sociocognitivo, de acciones como leer o escribir.

Se trata de un enfoque exclusivo sobre la dimensión metodológica (tecnológica) del texto académico y no considera el lugar del texto académico en la relación saber-conocimiento. Es decir, implica una adecuación y un saber hacer. Además, no indaga sobre las estrategias docentes que se promueven dentro de la universidad.

Los estudios sobre el texto y la escritura académicos que provienen de la lingüística tienen esa vertiente descriptiva pero también otra que, invocando ese marco teórico, se

propone desarrollar la lectura y la escritura como habilidades; por ejemplo, es el caso de los trabajos de Moyano (2000, 2004, 2010), quien sostiene:

La enseñanza de la lectura y la escritura, basada en el concepto de género en el nivel superior, se propone como objetivo promover el desarrollo de los estudiantes en el uso del lenguaje propio de ámbitos institucionales como la academia, la ciencia y los espacios de actuación profesional (Moyano, 2010, p. 465).

Desde la perspectiva de Moyano, la lectura y la escritura, como prácticas universitarias, pueden ser “objetos de enseñanza”, al parecer independientes del campo de conocimientos en el cual están insertos. El hecho de que pueda postularse la escritura académica como “una tarea interdisciplinaria” (Moyano, 2004) la vuelve inespecífica, mero adminículo tecnológico.

Otras de las investigaciones provienen de las ciencias de la educación y se centran en técnicas para enseñar a redactar en la universidad. En esta línea, por ejemplo, podemos mencionar textos de Barco y Lizarriturri (2004, 2005). Básicamente, estos trabajos se ocupan de orientar al estudiante en el funcionamiento de la comprensión y producción de textos propios del trabajo en la universidad, en el entendido de que

La Escuela y la Universidad, en tanto instituciones educativas, descuidaron el valor del conocimiento del lenguaje como disciplina transversal y guía del pensamiento. Se avanza a ciegas en los procesos de comprensión y producción involucrados en la enseñanza y aprendizaje, sin enseñar a pensar, sin develar los procedimientos y estrategias que conlleva el empleo significativo del lenguaje (Barco y Lizarriturri, 2004a, p. 6).

Las autoras, además, plantean: “la facilidad con que utilizamos el lenguaje ocultó por siglos la complejidad que encierra” (Barco y Lizarriturri, 2004a, p. 6). Desde nuestra lectura teórica, esta corriente trata al texto académico como si fuera posible postular una didáctica general del texto académico, con independencia de las disciplinas de las que forma parte (es decir, sin formar parte de lo epistémico propiamente dicho). Además de reconocer un cierto “vacío”, estas investigaciones no se han ocupado hasta ahora de cómo el texto académico puede ser un objeto de enseñanza. Además, en este caso resulta evidente que se concibe un sujeto usuario de la lengua, perspectiva que se aparta de nuestra posición teórica que implica un sujeto que es captado por la lengua y que, en virtud de ello, cambia de posición; en esa medida puede hablarse de una adquisición del texto académico, como adquisición de la posición de investigador (Blezio y Fustes, 2010 y 2011).

Hay, también, una perspectiva que podríamos llamar psicologista (Carlino, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2012, 2013, en Argentina), o lingüístico-psicologista (Parodi, 2008 y 2010 en Chile), que reflexiona, por ejemplo, en términos de

“Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad” (Carlino, 2002); o bien “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y magistri exitosos” (Carlino, 2003). También a modo de ejemplo de esta perspectiva, Carlino sostiene:

Conocer quién, por qué y cómo se ocupa de enseñar a escribir en las universidades estudiadas resulta iluminador para muchas de nuestras instituciones de nivel superior, en las que una y otra vez surge el “problema de cómo escriben (mal) los alumnos” (Carlino, 2004b, p. 10).

Así, se enfatizan, por ejemplo, “los aspectos contextuales estudiados que inciden en la escritura y menos los dispositivos pedagógicos que favorecen u obstaculizan el proceso” (Carlino, 2004a, p. 321). Es decir, la autora indaga los procesos psicológicos que subyacen a la escritura, y, por consiguiente, a las dificultades que ella genera.

Ante esa constatación de que los alumnos “escriben mal”, Carlino acuña el concepto de “alfabetización académica”, que ha sido fecundo en la región, cuyos alcances han llegado, incluso, a reglamentaciones de la Universidad de la República, como se verá más adelante. La autora propone:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (Carlino, 2013, p. 370).

Es fácil comprender la dimensión tecnológica de este concepto, orientada a las “buenas prácticas” en la transmisión de habilidades o destrezas. En estas perspectivas el concepto de aprendizaje se vuelve central, en sintonía con la teoría moderna de la enseñanza, como se verá en el apartado siguiente.

Por su parte, los trabajos de Padilla (2004a, 2004b, 2005, 2008, 2009), o Padilla y López (2004), con base en van Dijk y Kintsch (1978, 1983), utilizan la noción de “modelos

procesuales”, tanto en la comprensión como en la producción escrita. En lo que respecta a esta última, estos modelos

constituyen avances significativos por el intento de superar los modelos de *escritura por etapas*; es decir, modelos que, si bien tratan de dar cuenta del complejo proceso de producción textual, postulando distintos momentos (G. Rohman, 1965, los denomina *pre-escritura / escritura / reescritura*; Britton *et al.*, 1975, los llama *concepción / incubación / producción*; J. Jolibert, 1994, habla de *planificación / textualización / revisión*), solo logran dar una visión lineal del proceso, puesto que las etapas postuladas son contiguas, separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito (Padilla, 2004a, p. 176).

Si bien es evidente que la escritura académica no responde a habilidades elementales como unir las letras y meramente decodificar y codificar letras en palabras, creemos que tampoco puede leerse exclusivamente en un proceso en sí mismo, sin inscripción en alguna tradición disciplinaria de conocimientos y saber.

Hay, también, otra perspectiva, del análisis del discurso (Narvaja de Arnoux, 1999 y 2009, este último sobre los estudios de posgrado; Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). Narvaja de Arnoux sostiene:

Estas investigaciones tienden, especialmente, a desarrollar un instrumental pedagógico destinado a apoyar la escritura de los estudiantes en los seminarios y talleres de tesis. Tanto las investigaciones como las prácticas pedagógicas parten de la importancia de la escritura en la activación de operaciones intelectuales y en el logro de un mejor desempeño académico oral. Asimismo, se apoyan en el convencimiento de que el análisis de los fenómenos discursivos involucrados en la redacción de los textos exigidos por el posgrado incide en la producción de conocimientos propios de este nivel al mismo tiempo que facilita el ingreso pleno alas comunidades discursivas científicas (Narvaja de Arnoux, 2002, pp. 5-6).

La mayor diferencia entre esta perspectiva y la nuestra (además de que sus investigaciones tratan en posgrado y no el grado, como la nuestra) radica en que estas investigaciones conciben un sujeto “usuario” de la lengua y, por tanto, conciben también una exterioridad de la lengua con respecto al sujeto. En términos generales, estas investigaciones se ubican en las prácticas de escritura en la universidad y por eso están orientadas a la dimensión técnica o tecnológica del texto académico y a mejorar el saber-hacer que implica. Es decir: no tratan la escritura como un gesto subjetivo y singular (Blezio, 2013a, 2013b, 2014) que toca al sujeto y lo pone en una particular relación con el saber-conocimiento.

En Brasil la escritura en la universidad también está siendo una preocupación, como lo muestra la tesis de doctorado “A escrita no Ensino Superior: contribuições da literatura”, de Rodrigues da Silva (2013). La autora resume:

A escrita é considerada uma habilidade imprescindível ao sucesso acadêmico e sua defasagem é associada ao insucesso e à evasão. Pesquisas apontam que estudantes com essa habilidade pouco desenvolvida estão em desvantagem, pois apresentam dificuldades para registrar sua aprendizagem e demonstrar aquilo que aprenderam. Apesar dessa necessidade e de a Educação

Básica trabalhar a escrita durante 12 anos, os estudantes de Ensino Superior apresentam dificuldades com a escrita. Diante dessas dificuldades, objetivou-se, por meio de um estudo de natureza bibliográfica, caracterizar as propostas de intervenção e as intervenções realizadas que se propõem a melhorar a produção escrita do estudante de Ensino Superior, no que se refere aos objetivos, à razão de ocorrência, à duração, à obrigatoriedade, à modalidade de oferecimento, ao embasamento para o ensino de escrita, aos procedimentos utilizados, ao método de avaliação, aos resultados descritos ou esperados e aos sujeitos, no caso das intervenções. Objetivou-se, também, analisar as relações entre os objetivos das intervenções e definições quanto ao seu oferecimento (momento de curso dos sujeitos, número de alunos envolvidos e duração da intervenção), entre os procedimentos utilizados para o ensino de escrita e os resultados encontrados e entre os resultados encontrados e ao oferecimento das intervenções (momento de curso dos sujeitos, número de alunos envolvidos e duração da intervenção). Foram localizados 20 estudos, sendo seis propostas e 14 intervenções, os quais foram submetidos à análise de conteúdo. Os principais resultados acerca das intervenções e das propostas apontam que a maioria delas é desenvolvida ou planejada com alunos ingressantes ou em início de graduação na modalidade de tutoria presencial (Rodrigues da Silva, 2013, p. XVII).

De la investigación, la autora concluye:

os resultados indicam que ensinar processos de escrita está associado à composição do grupo com menor número de participantes e com alunos ingressantes, enquanto que aspectos gerais da escrita ou gêneros específicos foram explorados com grupos com mais participantes e em momentos diferentes da graduação. No que se refere aos procedimentos utilizados, os resultados positivos indicam o uso da revisão, caracterização de gênero, produção de várias versões e de rascunhos, planejamento de texto, feedback de pares e de tutores e reflexão sobre a escrita (Rodrigues da Silva, 2013, p. XVII).

Y, finalmente:

A análise da produção do presente estudo contribui para o conhecimento da habilidade de escrita no Ensino Superior e de como melhorá-la, possibilita ampliação de conhecimento sobre o tema e contribui com o desenvolvimento de ações de intervenção em escrita (Rodrigues da Silva, 2013, p. XVII).

Es decir, aunque desde un punto de vista mayoritariamente descriptivo, en última instancia la escritura es concebida como una “habilidad a mejorar”, con independencia de los sistemas de conocimiento en los que se aloja.

Desde un marco teórico más afín con el nuestro, con base en Milner (1978) y de Lemos (1995, 1997) y una concepción, que compartimos, de sujeto efecto del lenguaje y de lengua marcada por la falta y por el equívoco, de Almeida (2012) realizó un mapeo de varios estudios sobre escritura y enseñanza superior organizándolos, básicamente, en tres corrientes:

a) teorías cognitivistas de processamento mental cuja concepção de sujeito é a de autonomia diante da língua como seu objeto; b) teorías que consideram o texto pelos elementos da coesão/coerência; e c) teorías que abordam as características do “gênero textual”, acadêmico ou não, numa tentativa de homogeneização dos aspectos formais e discursivos (de Almeida, 2012, p. 83).

La autora sostiene:

Os textos produzidos pelos alunos na universidade têm sido comumente avaliados pelos aspectos da superfície textual, como a referenciação, a pontuação e a ortografia ou, ainda, pelo atendimento às características do “gênero acadêmico”, numa tentativa de homogeneização dos aspectos formais e discursivos dessa produção. Nesse contexto, o entendimento sobre o que significa escrever “cientificamente” tem como foco a “aplicação”, inscrita numa generalidade, em textos “de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado por função específica e organização retórica mais ou menos típica” (MEURER, 2002, p. 18). Questionando essa tentativa de “universalização”, propomo-nos refletir, neste trabalho, sobre a possibilidade de emergência da singularidade na produção escrita de alunos do ensino superior, detendo-nos, especificamente, em analisar o que se tem apresentado sobre o tema (de Almeida, 2012, p. 84).

Este trabajo difiere del nuestro por su propósito: la investigadora se propone reflexionar sobre la posibilidad de emergencia de la singularidad, aspecto subjetivo, en la producción escrita:

Os textos escritos pelo aluno são tidos como efeito das relações, também singulares, do sujeito com a linguagem. No entanto, essa singularidade habita numa estrutura de características repetíveis: o fenômeno homogêneo das formas textuais esperadas pela escola (de Almeida, 2012, p. 89).

La emergencia de la singularidad no es privativa de la escritura académica sino de toda escritura en general; en esos términos fue trabajado, por ejemplo, en Blezio (2015). Lo que interesa en esta investigación es cómo ocurre, a través del texto académico propiamente dicho (y ya no el acto singular de la escritura) la inscripción en un determinado campo de saber-conocimiento: campo ya constituido, con sus tradiciones y sus modos de operar que le son propios. No obstante, es interesante su ejercicio de clasificación y análisis de los estudios sobre escritura en la enseñanza universitaria.

Otro trabajo cercano a nuestra perspectiva teórica es el de Guillermo Milán-Ramos (2007). No obstante, este texto no aborda la escritura académica como tal sino un tipo especial de transmisión, un estilo particularísimo de enseñanza como es el de Jacques Lacan. Igualmente, proporciona algunas claves importantes para pensar la implicación (¿producción?) del sujeto en el acto de escritura (como se expondrá más detenidamente en el apartado siguiente, del marco teórico).

Como se ve esta enumeración no pretende en lo absoluto ser exhaustiva; simplemente cumple la función de situar las discusiones y dar lugar a nuestra perspectiva. Los estudios mencionados que se abocan a la universidad, ubican la escritura como una mera tecnología, una habilidad que los estudiantes tienen más o menos entrenada y, por lo tanto, que es entrenable; a partir de allí visualizan obstáculos y puede generarse una suerte de ortopedias

tendientes a solucionarlos, para que los estudiantes conozcan y puedan “dominar” los parámetros del estilo académico formal; en definitiva, para que aprendan a escribir bien. Como si la escritura académica y, por lo tanto, también el texto académico, fueran algo a conquistar en sí mismo, sin concebirse en un anudamiento con procesos heurísticos y de producción de conocimiento; son justamente estas últimas características las que, desde nuestra perspectiva, les dan sentido. En suma, en estos trabajos no hemos encontrado antecedentes que traten del texto académico como texto de la ciencia, y estudien, como tal, su presencia en la enseñanza de grado.

De los trabajos que pudimos relevar, son pocos los que abordan la formación de investigadores en el grado (de la cual el texto académico no es más que un aspecto). En esa línea se encuentran los trabajos de Fernández (2015), que tematiza la tutoría académica, y Behares (2011b).

Fernández sitúa:

La función tutorial académica es aquella específica de la universidad que asume la tutoría como una modalidad de la docencia, la cual consiste en una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico y académico: una asesoría respecto del contenido del programa, orientación sobre trabajos, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales. Se trata de una tutoría personalizada en la que el alumno realiza una demanda al profesor tutor relativa al ámbito de investigación (Fernández Caraballo, 2015; en prensa).

Como puede inferirse, así formulada, la tutoría académica tiene una relación directa con la formación de investigadores y, en particular, con la cuestión del texto académico.

Por su parte, al tocar el tema de la evaluación, Behares señala que

tiende notoriamente a la forma de medición de los conocimientos adquiridos en las carreras de tipo profesionalista, mientras que tiende abiertamente a confundirse con la producción académica en las carreras de formación de investigadores. Un interesante aspecto de esta cuestión es la producción del texto académico, que ha sido muy escasamente estudiada, o confundida con el acceso “correcto” a niveles adecuados de “redacción” (Behares, 2011c, p. 87).

Si bien estos dos trabajos pueden considerarse antecedentes en la medida en que abren un espacio posible para esta investigación también conforman ya nuestro marco teórico y, por ello, serán tratados con más detenimiento en los apartados que siguen.

1.2 Nuestra perspectiva: el marco teórico adoptado

“lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea al objeto” (de Saussure, 1916, p. 49)².

En este apartado expondré la perspectiva que me ha permitido, entonces, formular el objeto de esta investigación. En términos generales, está marcada por tres grandes cuestiones: el saber-conocimiento, la enseñanza y el texto académico. Desde esta perspectiva, estos tres asuntos inevitablemente se entrecruzan de múltiples maneras y tienen consecuencias para una noción de sujeto.

1.2.1 La distinción saber/conocimiento

Tratándose de un asunto de enseñanza universitaria, tratándose de las ciencias humanas y sociales, esta noción es fundamental. En ella también está implicada, además, la noción de sujeto³.

Si definimos la enseñanza como “acontecimiento inscripto para un sujeto en sus relaciones dispares, barradas, entre el conocimiento y el saber” (Behares, 2008a, p. 29), se vuelve necesario profundizar esta distinción.

Aunque muchas veces se utilizan como sinónimos, puede establecerse una diferencia entre esos dos elementos, que ya ha sido tematizada, por ejemplo, en Behares (2008a, 2008b), Rodríguez Giménez (2010, 2012), entre otros trabajos.

Behares recuerda las diferentes etimologías: “*saber* (latín vulgar del siglo X, *sapĕre*) hace referencia al intelecto, a la condición de entender o *entendimiento*, mientras que *conocer* (latín vulgar del siglo XI, *conoscere*) se refiere al acto de *incorporar algo ya representado*” (Behares, 2011b, 24). Dicho de otro modo: “Desde los albores del pensamiento occidental se ha entendido al *conocimiento* como Uno-lazo en las representaciones del Imaginario y al *saber* como lo que allí falta” (Behares, 2008b, p. 307). Si nos atenemos a los tres registros lacanianos, del Real podríamos decir, junto con Lacan que “lo real no está en primer lugar para ser sabido” (Lacan, 1970, p. 71). Además, de la pregunta “¿qué puedo saber? Respuesta:

² En una lectura rápida podría pensarse cierta inconsistencia entre lo que enuncia el acápite y el orden de los apartados de este capítulo. No obstante: “El marco teórico no es algo que está escrito: es algo que funciona en ti o, mejor, algo en lo que tú estás funcionando” (Behares, en reunión de orientación del 27/5/2015).

³ Es necesario recordar que desde la perspectiva lacaniana que adopta Milner, el sujeto se define como una instancia tal en la división bajo los efectos del lenguaje.

nada que no tenga la estructura del lenguaje en todo caso, de donde resulta que es cuestión de lógica hasta dónde iría yo en ese límite” (Lacan, 1974, p. 124). Y de esto se sigue:

¿Qué puede de ahí decirse, del saber que ex-siste para nosotros en el inconsciente, sino que únicamente un discurso articula? ¿Qué puede decirse de que lo real nos llega por ese discurso? Así se traduce su pregunta [¿qué puedo saber?] en mi contexto, es decir que parece loca (Lacan, 1974, p. 125).

Es decir, hay un imposible respecto del saber: el imposible del Real, que solo se puede bordear pero que continúa siendo imposible, en términos absolutos.

De acuerdo con Milner, tenemos dos maneras de considerar la palabra “saber”:

puede ser tomada en un sentido relacional, y ello gracias a un genitivo; poco importa que sea objetivo o subjetivo: el saber es entonces “saber-de”, saber de un objeto sabido o saber de un sujeto sapiente. La palabra “saber” también puede ser tomada de manera absoluta, en disyunción de todo objeto sabido y de todo sujeto sapiente. Absoluto en el sentido de los gramáticos; según ellos, un verbo transitivo es empleado de manera absoluta cuando no se le asigna un complemento. [...] Como verbo, pero también como sustantivo, “saber” conoce los dos empleos, le relacional y el absoluto (Milner, 2006, p. 42).

Para entender cabalmente estas dimensiones de saber y conocimiento recurriremos a dos subcapítulos, el primero con una enfoque ontogenético, acerca de los orígenes del saber, y otro más “filogenético”, sobre los distintos discursos que han configurado el universo articulado bajo el nombre de “ciencia”.

Es, tal vez, ya un lugar común hablar sobre los orígenes sexuales del saber y, por lo tanto, de la investigación como posición. No obstante, creemos que puede ser útil a nuestros efectos hacer un breve repaso de este origen sexual, pulsional.

Cabe, aquí, una puntualización acerca del término “pulsión” (*trieb*), concepto introducido por Freud en 1905: “Por ‘pulsión’ podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir; ello a diferencia del ‘estímulo’ que es producido por excitaciones singulares provenientes de fuera. Así, ‘pulsión’ es uno de los conceptos del deslinde de lo anímico respecto de lo corporal” (Freud, 1905, p. 153). Dentro de las pulsiones Freud distingue una en especial, a la que llama pulsión sexual (Freud, 1914, pp. 105-134).

Según Laplanche y Pontalis, es un “proceso dinámico consistente e un *empuje* (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su *fin* es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al *objeto*, la pulsión puede alcanzar su fin” (Laplanche y Pontalis, 1968, p. 324). El concepto freudiano de pulsión se establece en

la descripción de la sexualidad humana. Basándose e el estudio de las perversiones y de la sexualidad infantil, Freud muestra que el objeto es variable y contingente y que las fuentes son múltiples (Laplanche y Pontalis, 1968, p. 325).

En su *Seminario* de 1964, Lacan estableció que la pulsión es uno de los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Va más allá de Freud, desestima los aspectos biológicos y remite la idea de pulsión a la de lenguaje y significativo, y subrayó que el objeto de la pulsión no puede ser asimilado a ningún objeto concreto, ya que es del orden del deseo desplazado: un hueco, un vacío, un objeto (pequeño) *a*. (Lacan, 1964). Lacan afirma: “en lo referente a la instancia de la sexualidad, la situación es la misma para todos los sujetos, así sean niños o adultos –todos se enfrentan sólo con la sexualidad que pasa a las redes de la constitución subjetiva, las redes del significante– la sexualidad sólo se realiza mediante la operación de las pulsiones en la medida en que son pulsiones parciales, parciales respecto de la finalidad biológica de la sexualidad” (Lacan, 1964, p. 184).

En el período que va de los artículos de 1907 hasta 1924⁴, Freud se interesa en las “teorizaciones” que hacen los niños sobre la sexualidad. Freud habla de que el niño construye “teorías” (no fantasías ni elucubraciones) porque hace una analogía con la producción de teorías de los adultos (ver Lémerer, 1999⁵; Behares, 2007).

Las teorías sexuales infantiles y su vinculación con la pulsión de saber ya habían sido enunciadas en los *Tres ensayos...*, de 1905⁶. Allí Freud sostiene: “A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. [...] la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizá es despertada por estos” (Freud, 1905, pp. 176-177).

El niño demanda una respuesta a sus padres o a las personas encargadas de su crianza, que para él significan la fuente del saber. Pero ese camino fracasa: recibe una respuesta evasiva, una reprimenda o alguna información de tipo mitológico. Los niños no se conforman con esta solución, y la ponen en duda. A partir de este primer engaño alimentan desconfianza hacia los adultos y adquieren la idea de algo prohibido que los adultos desean mantenerles en reserva y por eso mantienen en secreto sus investigaciones posteriores (Freud, 1908, p. 191).

⁴ Fecha de la última edición con agregados de los *Tres ensayos...*

⁵ Lemérier hace una salvedad respecto de las traducciones: el término freudiano *Wissbegierde* fue traducido al francés de distintas maneras: “curiosité intellectuelle”, “désir de savoir”, “avidité de savoir” (Lemérier, 1999, p. 15).

⁶ En realidad, los planteos que siguen son un agregado de 1915.

Este punto ya había sido esbozado en 1907, cuando Freud sostiene sobre el del origen de los hijos, anudado las más de las veces a la indeseada aparición de un nuevo hermanito o hermanita, que “es la pregunta más antigua y más quemante de la humanidad infantil; quien sepa interpretar mitos y tradiciones, puede escucharla resonar en el enigma que la Esfinge de Tebas planteó a Edipo. Las respuestas usuales en la crianza de los niños menoscaban su honesta pulsión de investigar, y casi siempre tienen como efecto conmover por primera vez su confianza en sus progenitores; a partir de ese momento, en la mayoría de los casos empiezan a desconfiar de los adultos y a mantenerles secretos sus intereses más íntimos. Un pequeño documento acaso muestre cuán torturante puede volverse este apetito de saber, sobre todo en niños más grandecitos” (Freud, 1907, p. 119; ver, además, Freud, 1905, p. 177).

Freud, entonces, concluye: “La investigación sexual de la primera infancia es siempre solitaria; implica un primer paso hacia la orientación autónoma e el mundo y establece un fuerte extrañamiento del niño respecto de las personas de su contorno, que antes habían gozado de su plena confianza” (Freud, 1905, p. 179).

Otro de los textos en que Freud destaca la vinculación del deseo de investigar y la pulsión sexual es “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” (Freud, 1910):

Del apetito de saber de los niños pequeños es testimonio su infatigable placer de preguntar, enigmático para el adulto mientras no comprenda que todas esas preguntas no son más que circunloquios, y que no pueden tener término porque mediante ellas el niño quiere sustituir una pregunta única que, empero, no formula. Cuando el niño crece y comprende más, suele interrumpir de pronto esa exteriorización del apetito de saber. Ahora bien, la indagación psicoanalítica nos proporciona un esclarecimiento cabal: nos enseña que muchos niños, quizá los más y en todo caso los mejor dotados, atraviesan hacia su tercer año de vida por un período que puede designarse como el de la investigación sexual infantil (Freud, 1910, p. 73).

Según Freud hay tres destinos del impulso al saber: la inhibición neurótica, la compulsión (la actividad intelectual escapa a la represión pero continúa presa a aquel objeto) y la sublimación (escapa tanto a la inhibición del pensamiento como a la compulsión a pensar) (Freud, 1910, pp. 74-75). Acerca de esta última, Freud sostiene: “El investigar deviene aquí quehacer sexual, el único muchas veces; el sentimiento de la tramitación por medio del pensamiento, de la aclaración, reemplaza a la satisfacción sexual; ahora bien, el carácter inacabable de la investigación infantil se repite también en el hecho de que ese cavilar nunca encuentra un término, y que el buscado sentimiento intelectual de la solución se traslada cada vez, situándose más y más lejos” (Freud, 1910, p. 75). La sublimación permite que la investigación intelectual no repita el fracaso de las teorías sexuales infantiles ya que desvía su fin.

Para Freud, las teorías sexuales infantiles (aun las “falsas teorías”) tienen un fragmento de verdad, de su verdad pulsional. El niño responde a la pregunta por la procreación a la manera de un genial teórico. Se pregunta sobre esto ante la posibilidad de la llegada de un hermano. La llegada del otro problematiza al niño en el momento en que empieza a hablar en primera persona. Se enfrenta con el enigma del deseo del otro. (Freud, 1908, p. 192).

Ese fragmento de verdad de las teorías sexuales infantiles queda reprimido; por eso vuelve. Y por eso, a veces, el sujeto aprende. Así, puede postularse la ecuación: deseo de saber sexual es igual a deseo sexual de saber. Según Freud, hay un impulso al saber producto de la urgencia de la vida (*lebensnot*).

La pregunta misma, como todo investigar, es un producto del apremio de la vida (Freud, 1908, p. 190). La urgencia de la vida está en el hecho por el que el niño no puede estar identificado con el falo inexistente de la madre. Así, el niño se ve obligado a hacer una teoría sexual. El niño está en la fase fálica, preocupado por su propio sexo, que es ahora el lugar privilegiado del autoerotismo. Los enigmas son sobre el deseo del otro y lo que ocurre en el cuerpo del niño. El niño pregunta y pregunta y pregunta porque eso que es del orden del enigma no tiene respuesta posible, y dirige la pregunta al lugar privilegiado para él pero cualquier respuesta que venga de ahí es estructuralmente insatisfactoria, porque es imposible que un sujeto pueda responder por su ser sexuado.

Pero solamente el saber, así entendido, no basta para colocar la cuestión. Necesitamos recurrir, además, a las configuraciones de ciencia. Es útil recordar lo que plantea Milner:

El saber debe exponer la especificidad de cada uno de sus objetos; al hacerlo, se divide en ciencias y disciplinas [...]. No es el objeto sabido el que hace que el saber sea saber; él es la ocasión del saber. La física no es saber de la physis; ella es el saber, que encuentra su ocasión en algún objeto natural (Milner, 2006, pp. 47-48).

No es el objeto de este trabajo indagar en cómo fue conformado este discurso que recibe el nombre de ciencia. No obstante, podemos coincidir con Foucault en que:

La ciencia (o lo que se da por tal) se localiza en un campo de saber y desempeña en él un papel. Papel que varía según las diferentes formaciones discursivas y que se modifica con sus mutaciones [...] En toda formación discursiva se encuentra una relación específica entre ciencia y saber (Foucault, 1969, p. 310).

Este autor propone que un análisis arqueológico

En lugar de definir entre ellos [ciencia y saber] una relación de exclusión o de sustracción (al buscar lo que del saber se hurta y se resiste todavía a la ciencia, lo que de la ciencia está

todavía comprometido por la vecindad y la influencia del saber), debe mostrar positivamente cómo una ciencia se inscribe y funciona en el elemento del saber (Foucault, 1969, pp. 310-311).

El saber, entonces, se articula de diversas maneras y pueden describirse “varias emergencias distintas”:

Al momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza y adquiere su autonomía, al momento, por consiguiente, en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, o también al momento en que ese sistema se transforma, podrá llamársele *umbral de positividad*. Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación), se dirá que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*. Cuando la figura epistemológica así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se dirá que ha franqueado un *umbral de cientificidad*. En fin, cuando ese discurso científico, a su vez pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando pueda así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se dirá que ha franqueado el *umbral de la formalización* (Foucault, 1969, pp. 313-314).

Estas referencias a Foucault muestran una particular relación de la ciencia con el saber. Pero más allá de explicitarlas, y de reconocer la utilidad del concepto de “formación discursiva” para pensar estas cuestiones, no es un camino arqueológico el que seguiremos en este apartado sino que nos atendremos a la caracterización milneriana de ciencia.

Como sostiene también Milner, “Salta la vista que el nombre de ciencia no reviste ninguna evidencia por sí mismo; se sabe que es tarea de la epistemología determinar su contenido, se sabe también que son diversas las doctrinas epistemológicas” (Milner, 1989, p. 11). Así, el término “ciencia” resulta vago si no se remite a una epistemología que lo defina. Así, seguiremos la epistemología milneriana que, según el propio autor invoca, tiene filiaciones en Popper, Koyré y Kojève (Milner, 1989 y 1995).

En primer término, la ciencia es una configuración discursiva, “que tomó forma con Galileo y que no ha cesado de funcionar desde entonces” (Milner, 1989, p. 23). Esta productividad tiene dos parámetros o principios básicos (propuestos originalmente por Koyré): la matematización de lo empírico –la teoría propiamente dicha– y el establecimiento de una relación con la técnica, que se define como la aplicación práctica de la ciencia. Estos dos rasgos extrínsecos se combinan con un rasgo intrínseco: la ciencia debe emitir proposiciones falsables, en el sentido popperiano. La falsación no es una propiedad de la ciencia sino de las proposiciones. Por configuración discursiva entiende un conjunto de

proposiciones, de las cuales la mayoría presenta las tres características de ser matematizadas, mantener una relación con lo empírico y ser falsables.

Por matematización se entiende el hecho de que “se usen símbolos que se pueden y deben tomar literalmente, sin prestar atención a lo que eventualmente designen” (Milner, 1989, p. 24). Esta sustitución de objetos por símbolos, que luego funcionan solos, en virtud de sus reglas propias, constituye un funcionamiento ciego, que es el que asegura la transmisibilidad integral (“cualquiera, informado de las reglas de manejo de las letras, las utilizará de la misma manera”; Milner, 1989, p. 24). Por empírico se entiende lo que es representable en el espacio y el tiempo. El hecho de que una proposición sea empírica ya la hace falsable: no puede haber una proposición empírica que no sea falsable ni, a la inversa, una proposición falsable que no sea empírica.

Hay primacía de la teoría por sobre la experimentación: “No hay experimentación bruta, sólo hay experimentaciones construidas” (Milner, 1989, p. 26). Necesariamente la teoría está *a priori*: no hay datos sin teoría; hay solo hechos, campo fenoménico. Tampoco hay falsación bruta: la falsación es una refutación teórica que necesita de una teoría. La falsación es la refutación construida de la falsedad. Hay una diferencia conceptual entre hecho y dato: el dato es aquello que la teoría propone como dato que, pudiendo ser falsado, no lo es; dicho de otro modo: es falsable pero no falsado (Milner, 1989, p. 27, nota 6).

La realidad empírica de una ciencia es aquello sobre lo cual la ciencia puede decir. Es un correlato de una proposición, un sistema, un efecto de lo teórico. En este sentido, es una función de falsación. Los funtores (es decir, los miembros de la función), en tanto que tales, son “al menos localmente independientes” de las proposiciones testadas, es decir: a pesar de formar parte del efecto de la proposición, se pueden discriminar de ella (de lo contrario, no habría falsación posible). Lo que hace que sean discriminables es lo que Milner llama “sustancia”; es un resto no representable de la falsación, es la materialidad de la cual no se puede decir sino por efecto de la falsación.

Milner define “proposición” como “aserción completa y autonomizable captada en la oposición de lo verdadero y lo falso” (Milner, 1989, p. 27). No existe en ciencia otro tipo de propiedades que no sean asertivas. La proposición es “bipolar”: si no se ha elegido todavía, una proposición es una hipótesis, es decir, una entidad bipolar entre lo verdadero y lo falso. Es una molécula de refutabilidad, y un término, un átomo de refutabilidad. Liberalizar, entonces, es definir los átomos de refutabilidad (Milner, 1989, pp. 27-29). Una proposición permite construir otras: “una proposición permite construir esquemas de proposiciones de dos valores, entre los que, en rigor, sólo la experiencia permite determinar cuál es el valor

verdadero” (Milner, 1989, p. 29); es decir: elegir entre q y $\neg q$ tiene relación con lo empírico. Una vez que se literalizó ya no se puede tejer cualquier proposición. El hecho de que haya problemas inaccesibles a una teoría es producto de los átomos de refutabilidad. De este modo, se crea un efecto paradójico: los átomos de refutabilidad son producto de la teoría, pero una vez formulados limitan la teoría (Milner, 1989, p. 29).

La ciencia queda delimitada en un programa, que implica ciertas relaciones de restricción entre átomos de refutabilidad y problemas accesibles a una ciencia o teoría. Un programa delimita las formas de interés y lo que quede fuera no se considera. Es decir: hay cuestiones que son inaccesibles, inabordables y, por lo tanto, quedan fuera de la teoría. El programa da cierta predictibilidad de hasta dónde la teoría puede ser potencialmente refutable. Esta predictibilidad es implícita o subyacente, ya que los problemas inaccesibles no pueden siquiera formularse⁷ (Milner, 1989, p. 29).

Los datos (y no los hechos que son no representables) son funciones de la teoría: un dato es aquello que puede refutar por lo menos una proposición de la teoría; cada dato debe ser remitido al conjunto de proposiciones que puede refutar.

La refutación se construye sobre un conjunto de hipótesis y decisiones previas, que se denomina teoría mínima (es un conjunto de proposiciones que son suficientes para caracterizar una teoría). Si se le aplicara el requisito de refutabilidad habría una regresión *ad infinitum*; entonces, los criterios para juzgar la teoría mínima son de otro orden, por ejemplo, la fecundidad, que se opone a la esterilidad o degeneración. A la teoría mínima se le exige que sea lo más explícita posible y que contenga solo principios y conjeturas racionales (Milner, 1989, pp. 30-32).

La ciencia empírica –y esta expresión es redundante porque toda ciencia es empírica; esto es, que debe tener un ámbito de refutabilidad– produce técnicas que, a su vez, implican instrumentos. Esas técnicas deben ser fecundas, deben permitir industrializaciones; Milner se refiere, en un sentido abstracto, a la “técnica industrial” (Milner, 1989, p. 32).

Como se ve, la palabra “ciencia” no indica nada por sí misma, sino a través de una epistemología; y la epistemología está compuesta de teorías. Es decir: no existe un único ideal de ciencia y hay distintas corrientes epistemológicas, varias epistemologías posibles (Milner, 1989, pp. 36-39).

⁷ Este planteo tiene similitudes con la “incommensurabilidad” de los paradigmas, de Kuhn (1962 y 1970).

Otro elemento a considerar para definir el universo de la ciencia es el juego de adjetivaciones a que se somete: están las ciencias puras, aplicadas, humanas, duras, exactas, de la naturaleza... Milner critica estas adjetivaciones, señala que la oposición entre ciencias de la naturaleza y ciencias de la cultura es vaga, dado que la propia dicotomía naturaleza/cultura es meramente terminológica; también rechaza la dicotomía duras/blandas para las ciencias. Solamente cabe la distinción entre lo que es ciencia y lo que no lo es (Milner, 1989, pp. 11-17).

1.2.2 El campo de las humanidades y las ciencias humanas, ciencias sociales

Podemos acordar que existe un campo de conocimientos afines, que puede denominarse de las humanidades y las ciencias humanas, dentro de las cuales se incluyen las ciencias sociales. Este campo de conocimientos puede, en términos generales, agruparse en función de la pregunta sobre el sujeto/hombre/individuo o sus producciones culturales; cada una de esas denominaciones está cargada de connotaciones, y puede inscribirse en teorías y filiaciones diferentes, que puede ser interesante discriminar a los efectos de esta investigación –sobre las humanidades, las ciencias humanas y sociales pero, a la vez, inscripta en ellas.

En la modernidad surgió un tipo de sujeto concebido como unidad bio-psico-social, como amo de sí. Se trata de un individuo (con el sentido de “indiviso”), que podríamos llamar siguiendo a Henry (1977) “sujeto psicológico”, unidad egoica, que sabe de sí, que controla, que tiene al saber como propiedad. Esta unidad surge como término positivista, atributo de la sociedad en progreso; es decir, detrás de ese concepto hay, también, sujetamiento, dado que se le atribuye funcionamiento pero también se lo sujeta a una estructura social y política.

Este sujeto, psicologizado, tiene un carácter pleno, indiscutido, integrado por las funciones propias del asociacionismo (la memoria, la razón, etcétera). Es una entidad estable e, incluso, calculable, poseedor de libre albedrío y de la voluntad. Trae consigo la necesidad de construir un mundo semánticamente estable, en que cada palabra signifique una sola cosa. Aparece, entonces, la idea de estabilidad lógica: la idea de que el universo puede quedar representado en su totalidad, en una estructura sin fallas, sin equívoco.

El sujeto de la modernidad es un sujeto Uno. En esa medida, hay transparencia y eficacia (que rige todo acto comunicativo: intencionalidad, causalidad, etcétera) y hay representación total. Ya en nuestra perspectiva, podríamos decir que este sujeto que se cree pleno implica la ilusión de que todo lo Real puede ser representado.

Pero esta estabilidad no se sostiene: lo estable se ve constantemente pulseado y agujereado por el Real, que no cesa de no inscribirse y, manifestándose o respondiendo, insiste en no dejarse representar. Así, puede concebirse otro sujeto, no-Uno, que está dividido en la medida en que es sujeto del lenguaje. Este sujeto no sabe de sí o, mejor: hay en él un saber que no (se) sabe.

Las dimensiones del sujeto y el saber están siempre entrelazadas, implicadas la una en la otra: hablar de sujeto presupone un saber, y viceversa (Blezio, 2013b, 2015). Al decir de Foucault: “El hombre ha compuesto su propia figura en los intersticios de un lenguaje fragmentado” (Foucault, 1966, p. 374):

Al tomar una cronología relativamente breve y un corte geográfico restringido –la cultura europea a partir del siglo XVI– puede estarse seguro de que el hombre es una invención reciente. El saber no ha rondado durante largo tiempo y oscuramente en torno a él y a sus secretos. De hecho, entre todas las mutaciones que han afectado al saber de las cosas y de su orden, el saber de las identidades, las diferencias, los caracteres, los equivalentes, las palabras – en breve, en medio de todos los episodios de esta profunda historia de lo *Mismo*– una sola, la que se inició hace un siglo y medio y que quizá está en vías de cerrarse, dejó aparecer la figura del hombre. Y no se trató de la liberación de una vieja inquietud, del paso a la conciencia luminosa de una preocupación milenaria, del acceso a la objetividad de lo que desde hacía mucho tiempo permanecía preso en las creencias o en las filosofías: fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del saber (Foucault, 1966, p. 375).

Milner destaca que la ciencia galileana es cartesiana, en la medida en que “Descartes inventa el sujeto moderno” y “Descartes inventa el sujeto de la ciencia” (Milner, 1995, p. 41; nótese que no recurre a la denominación “hombre” sino a “sujeto”). El materialismo de la ciencia es cartesiano. Descartes materializa la idea de sujeto. Es un sujeto en falta, efecto de un corte con el Real (que en Descartes aparece como “cuerpo”).

el pensamiento es lo único que no puede separarse de mí. Yo soy, existo, esto es cierto; pero ¿cuánto tiempo? Todo el tiempo que dure mi pensar; pues acaso podría suceder que, si cesase por completo de pensar, cesara al propio tiempo por completo de existir (Descartes, 1641, p. 97).

De las dos sustancias –la pensante y la física–, para definir al sujeto prioriza la pensante y le otorga materialidad a la razón:

ya no soy, pues, hablando con precisión, sino una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento o una razón [...] ¿Qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere y, también, imagina y siente (Descartes, 1641, pp. 97-98).

Ahora bien: “aunque el espíritu humano, al hacer reflexión sobre sí mismo, no se conoce sino como algo que piensa, no se sigue de ello que su naturaleza o esencia sea

solamente pensar” (Descartes, 1641, p. 83). El dualismo cartesiano puede leerse como un reconocimiento de que hay materia, sustancia, que se resiste a ser representada; en términos lacanianos, hay Real.

Así definido, entonces, este dominio se constituye por el conjunto de conocimientos que reúne. En otro orden, respecto de su carácter de “cientificidad”, acordamos con Milner:

En realidad, hoy en día es difícil pensar que las ciencias humanas puedan recurrir a una epistemología propia. Se impone una alternativa insoslayable: o bien las ciencias humanas son ciencias, y entonces lo son en el mismo sentido en que lo son las ciencias de la naturaleza y corresponden a la misma epistemología (de modo que el calificativo de “humanas” no supondría más que una especificidad mundana), o bien son efectivamente humanas (o sociales, u otra cosa), y entonces no son ciencias y no tienen epistemología (Milner, 1989, p. 12).

Creemos, no obstante, que el adjetivo “mundano” resulta exagerado; aunque, es evidente, no es ese el asunto que está discutiendo el autor. Acto seguido Milner propone para la lingüística –que es lo que está siendo objeto de su reflexión– considerarla ciencia en el mismo sentido en que puede serlo una ciencia de la naturaleza (Milner, 1989, p. 12).

1.2.3 El dispositivo y la conjetura

Dado que las ciencias tienen carácter empírico, como se vio más arriba, necesitan de un observatorio. Pero hay ciencias –como en este dominio de las humanidades y ciencias humanas– en las que no es sencillo determinarlo o, incluso, no es posible. Para superar la falta de observatorio se necesita de la “inventiva” y de la “sutileza lógica” (el arte del detalle). Como alternativa al observatorio surge el concepto de “dispositivo”, que Milner define como conjunto detallado de hipótesis (Milner, 1989, p. 145). El dispositivo es del orden de la conjetura (sistemática, no casual: del orden de las propiedades que se deducen unas de otras).

El dispositivo, entonces, tiene varias propiedades:

- I) es representable, es decir, “espacializable y temporalizable”; “como máximo, se supone que representa la realidad tal cual es (realismo integral), como mínimo, la representa tal como puede ser y como debe ser”;
- II) es conjetural y excede a toda observación directa posible. Esto significa que se construye por inferencia;
- III) es detallado y, por esto, es plural: no hay una única conjetura sino una trama compleja de ellas;
- IV) no es refutable en sí mismo; lo refutable son las proposiciones;

- V) contiene partes intrínsecamente arbitrarias, es decir, “el detalle que el dispositivo se impone llega siempre a encontrar un punto donde es imposible cualquier especie de verificación directa o indirecta”;
- VI) es claro y distinto, porque se puede representar y porque todo lo que es separable en los datos debe aparecer detallado. Esto implica que los datos no son anteriores a la teoría; a diferencia de los hechos, son generados por la teoría;
- VII) es causal, porque la relación entre lo observable y lo conjetural es inferencial (Milner, 1989, pp. 155-156).

La conjetura no es menos experimental que la observación: la conjetura es un experimento. En términos de la diferencia entre lo verdadero y lo verosímil, lo verosímil no es menos real que lo que ha sucedido, es decir, la hipótesis no es menos real que el hecho observado, comprobado (Milner, 1989, p. 144).

Cada tanto es necesario que la ciencia renueve su estrategia de dispositivos. El dispositivo es productivo porque se trata de un programa de refutaciones que permite seguir adelante. Es necesaria la continuidad (la refutabilidad puede venir después)⁸. De este modo, el dispositivo es siempre producto de una selección para diferenciar lo refutado de lo no refutado; es un procedimiento de la ciencia empírica. Pero es inevitable que exista un cierto grado de arbitrariedad (incluso una proposición, para ser, tiene esa cuota de arbitrariedad). Por eso puede haber dispositivos equivalentes.

Todo dispositivo parte de una preferencia imaginaria; en el mejor de los casos, se trata de una preferencia *temática*. Esto se vuelve peligroso cuando el dispositivo empieza a girar tautológicamente sobre esa preferencia, porque se fuerza aquello que se somete al dispositivo, al *thémata*. La manera de escapar a la “fantasmagoría” (incongruencia entre lo propuesto por dispositivo y lo que es inobservable, porque ahí hay una distancia imposible de evitar) es encontrar átomos de refutación. Para Milner, fantasmagoría y método son sinónimos. Porque si fantasmagoría es algo diferente a las exigencias de las propiedades materiales, es un método (Milner, 1989, pp. 176-177). Según Milner:

la propia naturaleza del dispositivo implica que las únicas exigencias pertinentes deben ser concebidas en términos materiales: hay que suponerle al dispositivo propiedades *materiales* lo suficientemente restrictivas como para que en él no cualquier conjetura pueda ser lícita. La paradoja está en que esas propiedades materiales también son conjeturales; son entonces, propiamente conjeturas sobre la materialidad de los fenómenos y sobre los procesos que a priori se suponen allí posibles o imposibles (Milner, 1989, p. 177).

⁸ En este sentido, según Milner, nada más contrario a la ciencia que la Verdad (Milner, 1989, pp. 170 y ss.).

Esta circularidad es, entonces, necesaria. La definición de dispositivo está muy clara en la teoría, no así en la práctica, donde los dispositivos son variados (Milner, 1989, pp. 156 y ss.).

1.2.4 La enseñanza

Mucho se ha escrito sobre la enseñanza y las teorías que pueden dar cuenta de ella. Como se comprenderá, no es posible reseñar aquí todos los abordajes y matices que se han elaborado en torno a este concepto. Simplemente, a efectos de esta investigación, es útil puntualizar algunos aspectos.

En primer término, la enseñanza puede ser concebida como práctica o como acontecimiento. Allí hay una distinción sustancial. Debemos decir que nuestra perspectiva se inscribe absolutamente en la segunda opción, descartando la primera. Esta decisión teórica puede advertirse, también, en los trabajos reseñados en el apartado 1.1, en el sentido inverso: en la mayoría de ellos la enseñanza está concebida, en última instancia, como práctica y por ello tienen lugar distintas tecnologías, “instrumentos” o “herramientas” (entre los que muchas veces se ubica el lenguaje) que contribuyen a una práctica mejor. Nada más lejano a nuestra posición: sin desconocer que hay todo un dominio que podría definirse como “del buen enseñar”, no es el universo donde nos interesa situar esta investigación y estas reflexiones.

La teoría del acontecimiento didáctico ha sido formulada y desarrollada, entre otros, por Behares (2004, 2005, 2008a y 2008b), para mencionar algunos de los trabajos. El acontecimiento puede definirse:

instancia en la cual, sobre la base de la interacción didáctica, se produce un vínculo intersubjetivo que une y separa al docente y al alumno en su relación dialéctica con el saber, caracterizada por la tensión constante entre el manejo representativo-reproductor (la transmisión del saber) y la singularidad irrepetible del descubrimiento (la producción del saber) (Behares, 2004, p. 14).

En ese marco, la enseñanza es un acontecimiento de saber. Behares puntualiza:

existe una Teoría de la Enseñanza (TE), con una tradición y una dinámica propias, un conjunto de paradigmas explícitos y una serie amplia de discusiones que la corporizan. En esta TE, nos encontramos con ámbitos de indagación referidos a la *división del sujeto*, en el contexto inevitable de las distinciones entre *conocimiento* y *saber* (Behares, 2008b, p. 307).

Según Behares la enseñanza es un “acto de palabra en el que el conocimiento es puesto ahí, en un supuesto de anticipación” (Behares, 2008b, p. 312). O aun: “La enseñanza

es del orden de la no coincidencia del conocimiento con el saber” (Behares, 2008b, p. 307). Claro que este aforismo necesita ser explicado. Para que haya enseñanza hay que partir de una cierta atribución de saber (a un sujeto supuesto saber), pero también “en su fondo, toda enseñanza es una respuesta a *un saber que se sabe que no se sabe*” (Behares, 2010: 9): “hay enseñanza, debe haberla, no es posible que no la haya, porque algo no se sabe, ya que si todo se supiera no sería necesaria, ni posible” (Behares, 2010: 11). El enigma y la falta son, entonces, lo que permite la construcción de la teoría y, a la vez, lo que permite que haya enseñanza.

Así, si se concibe la enseñanza como una relación particular con la falta de saber; esto implica que es del orden del saber y no de las conductas. Puede definirse la enseñanza como “atributo de un determinado *campo de saber*” (Behares, 2011b, p. 21) o, dicho a la inversa, “toda enseñanza supone un *saber* que la determine” (Behares, 2011b, p. 21). En esta línea de argumentos,

[se vuelve] irrisoria la tradicional definición de las didácticas generales (muy propias de la enseñanza elemental) según la cual los saberes son los “contenidos” de la enseñanza, porque esto supondría una enseñanza que puede ser pensada con autonomía de los saberes. Partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, es *efecto del funcionamiento de un determinado campo de saber* (Behares, 2011b, p. 21).

En suma, podemos afirmar que son muchas las definiciones y matices que pueden establecerse sobre enseñanza; pero todas tienen en común la necesidad de los conceptos de saber y de lenguaje.

Además de considerar la enseñanza como campo implicado en lo humano, Behares distingue entre una teoría antigua y una teoría moderna de la enseñanza:

Una teoría de la enseñanza, entendida como un campo de saber al respecto del fenómeno de la enseñanza es inherente a toda cultura humana, y así lo ha sido en todas las culturas conocidas. En principio, podemos hacer un corte histórico en el proceso de la cultura occidental, para diferenciar entre una teoría antigua de la enseñanza y una teoría moderna; ese corte no sólo es necesario para el ámbito de la teoría de la enseñanza sino también en relación a los otros componentes teóricos culturales, científicos y de conocimiento. De lo cual se hace posible hablar de “teoría de la ciencia antigua” y “teoría de la ciencia moderna”, “teoría de la sexualidad antigua” y “teoría de la sexualidad moderna”, “teoría política antigua” y “teoría política modernas”, “teoría del cuerpo antigua” y “teoría del cuerpo moderna”, y así con cada conformación cultural posible (Behares, 2011b, p. 22).

Básicamente, esta distinción puede delimitarse en cuanto a la centralidad del saber: el saber es central para la teoría antigua y no lo es en la teoría moderna. En la teoría moderna de la enseñanza es el método el que se revela como central y, por esa vía, cobran su estatuto la noción de aprendizaje y el “sujeto aprendiente”; así, la enseñanza queda subsumida a

“intervenciones” en el aprendizaje, para acelerarlo, provocarlo (y muchos otros verbos pueden agregarse a la lista, siempre relacionados con la voluntad). La teoría de la enseñanza hizo, entonces, un viraje hacia la transmisión del conocimiento, que supone la existencia de un saber ya conocido y acondicionado. De este modo, se unió a la técnica y la metodología, resultando una concepción instrumental de la enseñanza (Behares, 2011b, pp. 22-24). De todos modos,

Toda teoría de la enseñanza, tanto antigua como moderna, descansa (o se agita) en las relaciones triangulares entre el conocimiento (y, por tanto, el saber y la verdad), las dinámicas del lenguaje y la concepción de sujeto (Behares, 2006, p. 122).

Las diferencias entre la teoría antigua y la moderna pueden expresarse:

la teoría antigua de la enseñanza, de orientación platónica en su mayor parte, se construyó en torno a la conceptualización del **ser** como efecto de las relaciones del saber y del lenguaje, en virtud de la postulación de las ideas innatas (reminiscencia platónica) o del *anima* de origen divino (iluminación agustiniana). Es por esto que no es inusitado afirmar que para los antiguos la relación enseñanza-aprendizaje es irrepresentable, y que, por tanto, el guión con que solemos enlazarlas modernamente es un sinsentido. La teoría moderna de la enseñanza, en cambio, partió de la formulación de la concepción de **individuo**, como máquina psicológica de existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje y, por tanto, productora de ambos en tanto instrumentos. De esta manera, para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de un otro que está en un proceso de desarrollo. El siglo XX, aunque con antecedentes que se remontan al siglo XIX, hizo entrar en este contexto con mucha fuerza a la psicología, y en particular a las teorías del aprendizaje, en el seno mismo de la teoría de la enseñanza, que se redujo así a un componente de intervención. De esta manera se logró formular la imprescindible transparencia interactiva que implica para el pensamiento psicopedagógico la relación enseñanza-aprendizaje, ahora con un guión que se supone pleno de sentido (Behares, 2007, p. 4).

El psicologismo contemporáneo que colonizó la teoría de la enseñanza (Chevallard, 1991; Behares, 2004, entre otros textos) tuvo sus consecuencias:

grosso modo, durante el siglo XX la Teoría de la Enseñanza estuvo fuertemente afiliada a la concepción isomórfica e isocronológica, para la cual las diferencias en los tiempos de la enseñanza y del aprendizaje se explican fundamentalmente por factores psicológicos, madurativos o cognitivos, sobre todo cuando estas visiones están fuertemente ligadas a teorías del desarrollo. En efecto, hubo un viraje muy claro en el campo desde las visiones epistemocéntricas en los siglos anteriores a visiones tecnológicas (ligadas a las técnicas y métodos de enseñanza) y luego a un franco psicologismo, que redujeron el concepto de enseñanza a un conjunto de estrategias de intervención en los aprendizajes. Éstos ocuparon el centro de la escena, aliados a concepciones pedagógicas, generalmente nombradas como ‘escuelanuevismo’ o ‘constructivismo’, que reclamaron para el niño (o el ‘aprendiente’) el lugar central en el proceso” (Behares, 2008b, pp. 313-314).

Según esta posición psicologizada, la enseñanza se ubicaría en la transparencia de la comunicación y, así, las diferencias entre los distintos niveles del saber comportados en la enseñanza (en términos de Chevallard, 1991: el saber designado para ser enseñado, el saber

del texto de saber; el saber enseñado) y, más aun, las diferencias entre lo que se enseña y lo que se aprende son interpretadas como accidentes, como dificultades o carencias de las instituciones que albergan la enseñanza o de las personas que la habitan. Sin embargo,

la enseñanza es del orden de la no coincidencia del conocimiento con el saber, así como lo es de la (im)posibilidad de la comunicación intersubjetiva. Es verdad que hay las formulaciones contradictorias con ésta, para las cuales el conocimiento totalizado se sirve del saber para serlo, por lo cual es posible una comunicación transparente entre las mentes, y por tanto la transmisión lineal. Ateniéndonos a la formulación inicial, que es la que nos interesa, se llega rápidamente a identificar un sujeto en condición inestable, regido por una lógica que no es la del conocimiento totalizado y la transparencia de la representación” (Behares, 2008b, p. 308).

Podemos diferenciar la enseñanza entendida como acontecimiento de las pedagogías, ancladas en la noción de sujeto psicológico. A este respecto, Fernández señala

Desde entonces, toda teoría pedagógica se encuentra sostenida por una teoría psicológica que le presta una noción de sujeto. Dicha noción puede ser reducida a un tipo particular de sujeto: el sujeto psicológico. Ahora bien, el siglo XX se vio favorecido por un quiebre teórico producido por la postulación freudiana del sujeto del inconsciente que implicó una fuerte revisión de conceptos centrales que sostenían las diferentes disciplinas sociales (Fernández, 2015; en prensa).

En suma, desde nuestra perspectiva de la enseñanza como acontecimiento, no es posible pensar una transparencia en la interacción, y las diferencias son estructurales. En definitiva, en la enseñanza, los sujetos van ocupando distintas posiciones respecto del saber que los convoca, que siempre es saber en falta.

1.2.5 La enseñanza universitaria en su especificidad y la formación de investigadores⁹

Es posible “pensar la cuestión de la enseñanza en la universidad sobre bases que pudieran ser medianamente específicas” (Behares, 2011b, p. 19). Es decir: “es en la enseñanza universitaria que el definidor de tipo epistémico se presenta más nítidamente al estar esta modalidad histórica e institucional a una saludable distancia de la ‘enseñanza educativa’ propia del ámbito de la educación básica y del normalismo” (Behares, 2015, en prensa).

Según Rodríguez Giménez (2010, 2012), las dos teorías de la enseñanza (la moderna y la antigua) dan lugar a dos tradiciones: la tradición normalista y la “universitaria”.

⁹ Esta noción de enseñanza universitaria ha sido pensada, fundamentalmente, en la línea de investigación con ese nombre (ENUN), del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (FHCE, IE), de donde he tomado el recorrido teórico de este apartado.

El *percurso* realizado por las dos tradiciones, la normalista y la universitaria, muestra claramente que nos son discursivamente “puras”. Hay elementos del espíritu universitario, científico-humanista, en la instalación y desarrollo del sistema de formación de maestros y profesores de enseñanza media. También hay elementos normalistas, pedagógicos, en la discursividad universitaria. En ambos casos, el componente ideológico es el que muchas veces abre una brecha para que algo de otra tradición se engarce. De todos modos, observados desde un cierto lugar, y con recortes discursivos *ad hoc*, se puede decir que normalismo y universidad son dos tradiciones antitéticas. Esto no refiere a una esencia de cada una de las tradiciones, sino a aquello que operando un cierto sesgo, permite identificar lo siguiente: del lado de la tradición normalista, la preocupación gubernamental es quizás uno de sus rasgos sobresalientes; del lado universitario, la preocupación por el saber o la ciencia (Rodríguez Giménez, 2012, p. 234).

En una lectura desde sus orígenes hasta el momento actual, Behares ubica cuatro discursividades constitutivas de la universidad, que se encuentran en tensión:

la discursividad monástico-teológica, que podemos considerar superada, aunque con algunas supervivencias en ámbitos religiosos (como en los casos de la Universidad Gregoriana, las Universidades Católicas Pontificias, o la Universidad Luterana), pero presente en cualquier universidad en los niveles no inmediatamente perceptibles de sus prácticas; *la discursividad de la ciencia moderna*, fiel al espíritu humanista-iluminista, ideal que puede haber sido trastocado pero no abolido; *la discursividad positivista-pragmatista*, que sobrevive pujante en la importancia real de su componente de formación de profesionales y, a veces, en sus prácticas extensionales; y *la discursividad armonizadora del ternario*, fuertemente arraigada en el “sentimiento” de los universitarios, pero siempre conflictiva en su relación con las prácticas (Behares, 2011b, p. 16).

Estas cuatro discursividades “se entrecruzan y se articulan de maneras muy diferentes en cada ejemplar universitario” (Behares, 2011b, p. 16). Así, la propia universidad está compuesta “de retazos, creados o mantenidos en ciertas épocas y oriundos de alguna de las discursividades señaladas, por lo cual tampoco podríamos suponer la homogeneidad interna en cada universidad tomada como un todo” (Behares, 2011b, p. 16).

En cuanto a su relación con la investigación, Behares plantea que los servicios universitarios pueden clasificarse:

Tipo 1. Servicios con perfil marcadamente profesionalista, con exiguo desarrollo de la investigación.

Tipo 2. Servicios con perfil preferentemente profesionalista en cuanto a la enseñanza, en los cuales la investigación se constituye en ámbitos específicos, creados para ese fin.

Tipo 3. Servicios en los cuales la investigación se integra a la labor institucional a través de Departamentos, y otras estructuras, integradoras de las tres funciones.

Tipo 4. Servicios de perfil esencialmente académico, en los que la dimensión profesional se reduce sensiblemente a la investigación misma (Behares, 2011c, p. 85).

El autor propone como ejemplos: la FHCE y la FCS como de tipo 4; la FP como de tipo 3; la FDER como de tipo 1 (Behares, 2011c, p. 84-85).

Esta idea de “profesionalismo” puede rastrearse, incluso, hasta la Ley Orgánica de 1885, como destaca Rodríguez Giménez, con base en Oddone y Paris (1971):

La Ley de 1.885 consagra la idea de las facultades profesionalistas (Oddone y Paris, 1971), por lo cual exhibían un escaso grado de producción de conocimiento original, generalmente ocasional y derivado de inclinaciones personales de algún que docente. La expresión “profesionalismo” comienza a ser frecuente ya en la primera década del siglo XX en múltiples documentos de actores universitarios e, incluso, de organismos de dirección. Tiene siempre un carácter despectivo (Rodríguez Giménez, 2012, p. 132).

En una historización de tensión entre investigación básica y formación profesional Behares ubica como hito con el proyecto de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Vaz Ferreira, presentado en 1929, que dio lugar a que estas discusiones se mantuvieran en ámbitos académicos y también políticos (como lo prueba, por ejemplo, la discusión parlamentaria del momento) (Behares, 2011c, pp. 75-79).

Para Vaz Ferreira la “enseñanza superior propiamente dicha” (incluso enfatiza: “la más ‘superior’ de todas”) “es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura” (Vaz Ferreira, 1957, p. 88). En virtud de ello, esa enseñanza superior consiste en

poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc. (Vaz Ferreira, 1957, p. 89).

Según Vaz Ferreira, entonces, ese es el único precepto al que debe responder la enseñanza superior. Behares analiza:

Este precepto supone, a diferencia de la enseñanza profesional, regida por el eficientismo y la demanda social que requieren un amplio abanico de adaptaciones didácticas, que la Educación Superior se abstenga de buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción”, y “deja al contrario que obren directamente, en sus manifestaciones más espontáneas y naturales (Vaz Ferreira, 1957, p. 89) (Behares, 2011c, p. 75).

En la Ley Orgánica actualmente vigente es de 1958. En ella se consagran la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra y el universalismo, pero a nuestros efectos debemos jerarquizar la legislación en ella del ternario indisoluble enseñanza-investigación-extensión y la definición de docente como aquel funcionario que realiza simultánea e integradamente las tres funciones, como establece el Estatuto del Personal Docente de 1968, Universidad de la República (1999). Según Behares,

En este marco de referencia, la Universidad de la República se vio abocada al desarrollo de su dimensión de investigación y producción de conocimiento, *conditio sine qua non* para que la enseñanza superior pudiera ser incluida en las dinámicas académicas (Behares, 2011c, p. 76)

En ese marco vazferreiriano,

Podemos sostener que hace sesenta o setenta años la cuestión de la enseñanza no era problemática para las universidades porque no se la separaba de la producción de conocimiento, y por lo tanto estaba incluida como la “incorporación del neófito” o iniciante a los programas de producción de conocimiento propios de las universidades. En aquellos tiempos el ingreso a las universidades no era masivo (en el sentido de constituir una demanda que superara las condiciones de absorción) y la urgencia del egreso no era acuciante (Behares, 2011b, p. 18).

En la década de los 80 (y luego del período de intervención militar, en el que la universidad disminuyó todas sus actividades), se retomaron discusiones sobre si el énfasis debía ponerse en la investigación básica o en la investigación aplicada. Behares recuerda que

en estas discusiones es necesario tener en cuenta la diversidad de las disciplinas, ya que para algunas la investigación básica es posible como investigación pura y para otras como investigación teórica, mientras que para algunas la investigación aplicada se relaciona con lo tecnológico, y para otras con la extensión o con las “actividades con el medio” (Behares, 2011c, p. 79).

En ese contexto, también se plantearon discusiones sobre lo que debía entenderse por enseñanza universitaria. Así,

surgen las expresiones “pedagogía universitaria”, “políticas educativas universitarias” y “didáctica universitaria”, que fueron tratadas inicialmente con extremado recelo. A inicios de 1990 se consagra formalmente la separación entre las discusiones referidas a la investigación de aquellas referidas a la enseñanza, en un marco creciente de visión sociológica que las define a ambas pragmáticamente como prácticas, que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado. Este criterio se observa en diversas tendencias, estructuras y procesos de desarrollo y planificación universitaria, como la creación de ámbitos administrativos separados para cada una de ellas, el objetivo de reservar la exposición más fuerte de los estudiantes a la investigación en los niveles de posgrado, las disposiciones tendientes a generar mecanismos para separar en los hechos la condición de investigador de la de enseñante, entre otras que podríamos comentar. Los problemas de la enseñanza se tratan a mucha distancia de los relacionados con la investigación, y se presenta a la enseñanza como problema en sí mismo, con lo cual se obtienen desarrollos interesantes, habida cuenta de que en los últimos veinte años se viene asistiendo a una crisis importante de las posibilidades universitarias de dar cuenta de su cometido de enseñanza, sea por la dimensión “profesionalista” creciente en la oferta-demanda universitaria o por la “masificación” de las demandas, problemas que fueron cuestiones muy enfatizadas en las discusiones de los años de 1980 y 1990” (Behares, 2011c, pp. 79-80).

Es más: la preocupación por la enseñanza en la universidad implicó “una disrupción discursiva en la cual se enlazan y contraponen dos discursos complejos y polifacéticos: el universitario y el didáctico” (Behares, 2011b, p. 26). O, en términos de Rodríguez Giménez (2010, 2012), las tradiciones universitaria y normalista. Como sostiene Rodríguez Giménez, la irrupción de esta última en la universidad generó

el despliegue de un conjunto de planteos teórico-metodológicos que implícita o explícitamente ponen al estudiante en el centro. De esta manera se abre camino para entrar en el terreno del sujeto psicológico y de sus procesos de aprendizaje, la cognición, la metacognición y sus derivaciones pragmáticas (Rodríguez, 2010, p. 85).

De todos modos, y en esa misma línea:

no cabría decir que ésta es una antítesis a partir de la cual se establece una barrera infranqueable entre dos modelos de universidad; pero, en tanto modelos, han orientado el devenir institucional de las facultades. Así, ha habido facultades predominantemente profesionalistas (la mayoría en la Universidad de la República) y otras dedicadas fundamentalmente a la investigación (Rodríguez Giménez, 2012, p. 133).

Más allá de las tradiciones, que confluyen y tensionan de maneras diversas, según los períodos históricos y, también, los distintos perfiles de las facultades, coincidimos en que

La formación de investigadores forma parte, como vimos, en forma orgánica, de las estrategias, formas de organización y jerarquización de la investigación, en la cual tiene su único asiento posible y justificación. Dicho de otra manera, tal vez un tanto “lapidaria”, sólo es posible pensar, hecho que muchas veces se olvida, en la formación de investigadores como parte del proceso investigativo. En segundo lugar, debemos considerar como actividades de enseñanza todas aquellas que se inscriban en la interacción entre docentes y estudiantes, obviamente en ocasión del saber o conocimiento, por lo cual *cualquier ejercicio de formación de investigadores forma parte del complejo fenómeno de la enseñanza.* Ésta no se reduce, como es muy frecuente observar en los abordajes corrientes, a las prácticas de aula, sino que incluye cualquier mediación que se ejerza en la relación con el saber y el conocimiento (Behares, 2011c, p. 83; el destacado es del original).

Dentro de la formación de investigadores ocupa un lugar fundamental la función de la tutoría, que Fernández recorta como constitutiva de la especificidad de la enseñanza universitaria:

al profesor universitario se le suponen tres competencias: la función docente que consiste en transmitir el conocimiento, la función investigadora en la que se contribuye a la búsqueda de nuevos saberes y la función tutorial que estimula la formación de actitudes positivas hacia la ciencia. Entendemos que las tres funciones se engloban en la tutoría académica la cual está vinculada a la transmisión de la investigación y por lo tanto a la producción de conocimiento. Es más, la tutoría académica es constitutiva en su especificidad en la enseñanza universitaria. Existe un nexo entre dicha figura y los fines y sentidos de la enseñanza universitaria. Vale decir, la tutoría académica es consustancial con la enseñanza universitaria, está unida a ella y no pueden ser separadas (Fernández, 2015, en prensa).

Además,

No se trata de que la tutoría académica sea la típicamente universitaria porque lo digan o no los actores de la tutoría, sino porque la universidad no puede sobrevivir sin ella, se trata de una necesidad teórica. Lo tradicional en la universidad es la relación con el saber. La tutoría académica solo puede ser pensada por fuera de los esquemas pedagógicos, englobada en una noción de enseñanza superior íntimamente relacionada a una noción de saber. Se trata de una discusión teórica que diferencia la teoría de la enseñanza universitaria de las teorías pedagógicas (Fernández, 2015, en prensa).

Para Fernández, “Es un tiempo en el que la dimensión *profesionalista* de la oferta universitaria y la *masificación* de demandas afectará la manera de manifestarse la figura de la tutoría” (Fernández, 2015, en prensa). Como dato interesante a efectos de nuestra investigación Fernández afirma que la tutoría tiene mayor presencia en el nivel de los posgrados; a nivel de la formación de grado, está presente en las carreras que incluyen tesis, tesina o monografía para su finalización (Fernández, 2015; en prensa)

1.2.6 Las conceptualizaciones de lenguaje

Según Behares, en la teoría de la enseñanza pueden encontrarse tres ejes, imbricados entre sí:

1. Un eje que refiere al **saber**, en el cual se explora el vínculo del hombre con la materialidad de las cosas y sus relaciones (incluido su “cuerpo”), no siempre sin descartar una Verdad anterior a este vínculo, exploración que permite considerar las posibilidades del pensamiento y del conocimiento.
2. Un eje que se refiere al **lenguaje**, donde se ponen en juego las posibilidades de la representación estabilizadora del conocimiento humano en su encuentro con la dispersión y la contingencia del establecimiento de diferencias y semejanzas en base a un “*mauvais outil*” [expresión tomada de Henry, 1977].
3. Un eje referido a la conceptualización del **individuo** humano, en tanto amo de las relaciones construidas en el conocimiento establemente representado, en oposición a su condición intrínseca de efecto **sujeto** de la inestabilidad del lenguaje (Behares, 2007, p. 3).

Así, “estos ejes han dado forma a diferentes variantes de organización teórica en la antigüedad, todas ellas en un marco de referencia estrictamente filosófico (‘¿Qué es enseñar?’). En la modernidad, principalmente a partir del siglo XVI, se han introducido algunas variaciones nuevas, de entidad preponderantemente tecnológica (‘¿Cómo enseñar?’) y psicológica (‘¿Cómo se interviene en el aprendizaje?’)” (Behares, 2007, pp. 3-4).

Al respecto del eje del lenguaje, también siguiendo a Behares:

el postulado referido al substrato del lenguaje para la enseñanza no ha podido ser negado por el psicologismo, aunque se lo haya remitido a la trastienda del instrumentalismo, propio de la conceptualización del lenguaje por la psicología, la sociología y la antropología. Las teorías llamadas “constructivistas” de la enseñanza, por ejemplo, sitúan al lenguaje a nivel de los instrumentos neutros implicados en la trasmisión transparentes, o situados en un proceso de intervención que se asienta en los procesos cognitivos del alumno; las teorías “interaccionistas”, sustentadas desde alguna teoría de la comunicación, jerarquizan al lenguaje como instancia de constitución de la díada intersubjetiva docente-alumno; finalmente, las concepciones socioantropológicas conocidas como “teoría crítica” enfatizan el carácter de transmisor de los componentes discursivos de naturaleza social que van implícitos en los actos de lenguaje. En cualquiera de estos casos, el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la trasmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo autoconsistente y unitario. Por otro lado, estas construcciones tienen una intención tecnológica,

en la dirección de cómo enseñar más y mejor a una mayor pluralidad de individuos, en el formato de la visión puramente utilitaria de cierta investigación educativa impermeable a los intereses académicos (Behares, 2006, p. 122).

Así, lejos de considerar al lenguaje como “instrumento” o como “elemento transversal”, podemos decir que la enseñanza es un efecto de que haya lenguaje. Este rasgo es defensorio de nuestra concepción de enseñanza.

Esta consideración más general es la que nos permite ubicar como relevante la cuestión del texto académico. ¿En qué medida el texto académico puede leído en una teoría de la enseñanza? Definitivamente, no por sus aspectos más tecnológicos de adecuación o inadecuación sino enfatizando la relación particular entre un saber de las disciplinas y un sujeto en falta. Sin esta puntualización, la escritura académica sería considerada como una “destreza” o “habilidad”, como mera tecnología. Desde nuestra perspectiva el texto académico, como se verá, es sucedáneo de las concepciones planteadas más arriba de la ciencia y de la enseñanza.

1.2.7 El texto académico

Habida cuenta de las definiciones adoptadas y explicitadas en este marco teórico, podemos sostener que el texto académico es una expresión de ambas: es el lugar donde confluyen la enseñanza y la dinámica entre saber y conocimiento. El texto académico es el texto de la ciencia. Behares sostiene:

La ciencia, independientemente de su enseñanza, requiere también un “texto de saber”, de lo contrario el científico no podría fijar el resultado de sus indagaciones ni transmitirlo a los otros científicos, y además si no existiera no habría memoria de los caminos de esa ciencia. Sin dudas, hay en toda práctica científica una *instancia de saber*, consistente en el bordeado del saber faltante sin el cual no sería ciencia, pero también es necesaria una *instancia de conocimiento*, que asegura la continuidad y la comunicabilidad del quehacer científico. El “texto de saber” chevallardiano de la enseñanza es correlativo a la “instancia de conocimiento” de la ciencia, con la diferencia de que es una instancia que no viene-de ni vuelve-a la “instancia del saber”, excepto por las fugas que pueda tener algún estudiante en especial. Como estamos sugiriendo, tanto en la práctica científica como en la enseñanza universitaria parecen estructuralmente necesarias las “instancias de conocimiento”, pero a diferencia de otras formas de enseñanza la enseñanza universitaria *debería*, como la práctica científica, nutrirse también de las “instancias del saber”. Al científico le interesa muy relativamente lo que ya se sabe, que puede quedar como paño de fondo de su práctica, lo que identifica su práctica con la ciencia es una falta, un no-saber por el cual preguntar (Behares, 2011b, pp. 28-29).

Desde el punto de vista de la ciencia, como cuerpo de conocimientos más o menos estable –en el sentido de la tradición que lo sostiene–, con sus reglas propias, el texto académico es uno de sus atributos. En esa medida, no puede caracterizarse más que como ser

texto de la ciencia. Tampoco puede postularse como entidad “universal”, dado que cada ciencia o, mejor, cada teoría, requiere textos académicos que le son específicos y tienen las particularidades de la disciplina de la que forman parte.

Desde un punto de vista que podríamos considerar subjetivo, el texto académico se inscribe en las características generales que podemos atribuirle a la escritura –no solo la académica– y, a la vez, da cuenta de la búsqueda de la investigación como posición.

Sin ánimo de que introducir este planteo nos inmiscuya en una cierta región que pueda emparentarse con el aprendizaje, lo cual queda totalmente fuera de los parámetros teóricos de esta tesis, creo pertinente mencionar algunas cuestiones que permitan situar la cuestión de la escritura como gesto¹⁰, y, en ese marco, del texto académico.

La escritura (no solamente la académica) puede ubicarse un gesto subjetivo e íntimo (singular) de cifrar y descifrar, en relación con el saber (Blezio, Blezio y Fustes, 2010). Este gesto, a la vez, convoca un saber y deja testimonio de él: el escrito. Así,

Esto nos remite a volver a pensar la relación entre escritura y verdad –y ya las propias dimensiones de sujeto y saber incluyen o presuponen la dimensión de la verdad–: en la medida en que escribe, el sujeto deja un testimonio de su verdad, deja testimonio de su saber y sólo sabe de eso *a posteriori*. Ese testimonio siempre es incompleto (Blezio y Fustes, 2010, p. 44).

Como ya planteé en otro texto (Blezio, 2015) lo primero que resulta evidente es que hay que desestimar la concepción de la escritura como mera representación del lenguaje oral. El propio Milner (1983) da elementos para pensar esta diferencia a través del RSI. Allí utiliza una diferenciación entre “escribir” para aludir al campo del S, y “representar”, ubicado en I. Sostiene que: “nada podría imaginarse, es decir representarse, sino desde I, que nada podría existir sino desde R, que nada podría escribirse sino desde S” (Milner, 1983, p. 10). Y, más adelante: “Asimismo, nada de R podría obtenerse ni de I ni de S; hiancia infranqueable que, mal que bien, se escribirá en S, es decir, en *lalengua*, mediante una negación: no escribirse, no decirse, no admitir el discernimiento” (Milner, 1983, p. 11). Milner parece, entonces, ubicar la escritura en el S. Pero en una versión no sustancialista –podríamos decir, incluso, estructuralista– cada anillo se define por no ser ninguno de los otros dos¹¹ y por una cierta

¹⁰ Este aspecto ha sido tratado más extensamente en Blezio (2013b y 2015). Lo que sigue aquí está escrito con base en esos textos.

¹¹ Nótese el carácter saussureano de esta descripción, totalmente inscripta en la teoría del valor (de Saussure, 1916).

relación con ellos (para este caso, R e I)¹². Entonces, en la escritura, algo del R se bordea, podríamos decir que se “recoge” y se representa, se pasa al escrito (I).

Entonces, un escrito es algo que puede leerse, mientras que la escritura es el gesto de cifrar ese escrito (Allouch, 1984). Esto tiene relación con un saber. Pero, como desde nuestra posición el saber siempre está en falta, no hay control egoico sobre la escritura como gesto, sino que en ese mismo movimiento (o *acto*, pero despojado de cualquier reminiscencia de ninguna teoría de la acción, como fue planteado más arriba), se nos va presentando (y no solamente representando, en su connotación imaginaria) ese saber, como puede: emergiendo, llenando los blancos, incluso sorprendiéndonos. Hay algo de ese saber que solamente se hace presente en la escritura. Es decir: hasta no enfrentar la hoja en blanco, hasta no ir llenándola de ideas (que, justamente por estar allí plasmadas, abandonan esa dimensión ideal y pasan a ser materiales) *no se sabe* lo que se va a escribir.

La relación de la escritura con el saber puede pensarse a través del nudo borromeo:

el dicho que resulta de lo que se llama filosofía está acompañado de cierta falta, que yo intento suplir recurriendo a lo que solo puede escribirse, el *nudo bo* [nudo borromeo], para que se le saque provecho. En todo caso, lo que hay de *filia* en el *filo* con el que empieza la palabra *filosofía* puede adquirir un peso [...] La escritura, me permite adelantarle, cambia el sentido, el modo de lo que está en juego, a saber, la *filia* de la sabiduría. No es muy fácil sostener la sabiduría si no es con la escritura, la del nudo bo (Lacan, 1975-1976, p. 143).

En la sesión del 9 de abril de 1974, Lacan había propuesto: “Pasar por escrito, eso tiene una chance de estar un poco más cerca de lo que se puede esperar de lo Real [...] Lo que hay de más Real, es lo escrito y lo escrito es confusional (*confusionnel*)”. Hay algo de imposible en esa relación del sujeto con el saber y, por ende, hay algo que no puede escribirse¹³. Según Milán-Ramos,

A impossibilidade de escrever o Real pode até ser inscrita (*mostrada, rodeada, circunscrita*), mas o Real *ex-iste*, insiste-para como algo da ordem de uma impossibilidade de se escrever. O Real só pode ser circunscrito, rodeado e inventado pelo escrito –por isso Lacan nos propõe uma imagem de borda: *a borda do Real*. A borda do Real é um *lugar de escrita*, é a própria imagem da distância irreduzível entre Simbólico e Real (Milán-Ramos, 2008, p. 23).

Este borde del Real puede caracterizarse como el lugar donde hay un saber en construcción, es decir, un saber no-totalizable. Milán-Ramos va más allá y afirma que la

¹² En palabras de Milner, “la imposibilidad de recorrer alguno de los redondeles sin encontrarse, en el camino, con alguna parte e los otros” (Milner, 1983, p. 19).

¹³ Según Lacan: “Todo lo que esta escrito parte del hecho de que será siempre imposible escribir como tal la relación sexual. A eso se debe que haya cierto efecto de discurso que se llama escritura. La relación sexual es algo que jamás podrán escribir, escribir con un verdadero escrito” (Lacan, 1972, p. 46).

simbolización supone invención del Real, operación esencial de ese borde del Real; así, “*A borda do Real é o âmago da estrutura lacaniana, e a invenção do Real é sua operação essencial, uma operação de escrita*” (Milán-Ramos, 2008, p. 24).

El saber es siempre un agujero, que no podrá ser “llenado” nunca y solamente puede tratarse por su borde. En la dinámica del saber, la escritura se ubica en el momento de la resignificación, es decir, impone una estabilización que, luego, podrá ser designificada nuevamente en el acto de la lectura –o en una reescritura–; y la escritura, como gesto, es el trayecto de la designificación a la resignificación (Blezio, 2013).

A través de la escritura se puntúa, se sutura el devenir del pensamiento –es decir, se sutura la deriva significante– y, por ello, hay implicación del sujeto y una necesaria confrontación con la castración (Blezio, 2013, p. 115). También la hay en el registro oral, porque esta característica es del lenguaje en general y no privativa de la escritura. Sobre este aspecto llamó la atención Borges (2006), dado que tanto la oralidad como la escritura son “formas de linguagem que, embora diferindo, são mutuamente constitutivas pela via dos processos metafóricos e metonímicos, ou seja, pelo/no funcionamento da linguagem” (Borges, 2006, p. VIII). Así, valen también para las cadenas del lenguaje oral algunas de estas cuestiones planteadas para la escritura: también muestran un saber, aunque de manera mucho más efímera, mas inaprensible, más etérea...: en la medida en que el lenguaje no es de un orden paralelo al pensamiento sino que lo constituye, el hecho de hablar tiene que ver con un saber, y *mas aun*, con un saber inconsciente. No obstante, al producirse un “tercero”, el texto escrito, que no es evanescente, la relación con el saber parece volverse más evidente e, incluso, constitutiva del mismo hecho de escribir.

1.2.8 Las trazas de la investigación como posición

En la dinámica del saber, podría pensarse el escrito del lado de la resignificación (que, luego, podrá ser designificado nuevamente, en el acto de la lectura o en una reescritura) y la escritura puede pensarse como gesto, como trayecto de la designificación a la resignificación (Blezio y Fustes, 2010, p. 42).

La escritura convoca un saber y, a la vez, deja un “tercero”, el texto, como testimonio de ese saber. Esta relación con el saber y, más propiamente, con su falta, hace que en la escritura pueda ubicarse un movimiento hacia la posición del investigador, que bordea lo que no sabe (lo que es imposible de ser conocido totalmente) y algo de él toma para armar su texto (Blezio y Fustes, 2010, pp. 41-43). Así, el escrito es algo que *no se sabe* hasta que termina en

ese producto. Y en rigor, aun cuando el escrito ya esté ahí siempre tiene ese rasgo esencial de la opacidad, dado que es del orden del lenguaje (Blezio, 2013).

Si se lee la investigación como una posición, esto es, como algo “a ocupar” y no algo ya dado, pueden ubicarse en el texto académico rastros de esos movimientos subjetivos que evidencian este lugar “a conseguir”¹⁴. Así como planteamos en otros trabajos, en los propios textos hay “ciertos indicios que pueden interpretarse como parte de la búsqueda de una nueva condición, la de investigador, autor de un texto académico; esta búsqueda se presenta como una tensión entre aspectos ya adquiridos y otros en construcción” (Blezio y Fustes, 2010, p. 46). Así,

Para nuestro enfoque, la escritura académica se constituye como un nuevo gesto en el hablante, un nuevo rasgo edificado en función de la especificidad y diferencia con sus registros orales más cotidianos y compartidos con un amplio espectro de su comunidad lingüística. Lo nuevo radica en el hallazgo de lo que es distintivo del registro deseado, en una búsqueda que muestra oscilaciones (Blezio y Fustes, 2010, p. 46).

Se escribe de lo que no se sabe, justamente, para saber (para interrogarse, para buscar, bucear...). En las producciones escritas siempre hay oscilaciones (en el manejo de la teoría, en el registro formal requerido). En la medida en que la escritura es, como es obvio, del orden del lenguaje, no puede quedar sustraída de la inestabilidad del signo.

Una posibilidad para indagar las relaciones entre saber es la vía que propone Milán-Ramos (2008), en tanto aborda la subjetivación de la teoría. Aun el concepto lacaniano de letra, que podría dar lugar a una suposición de estabilidad, puede ser pensada como “letra precaria”, afectada por el significante (Milán-Ramos, 2008, p. 66). Según Milán-Ramos,

Na atividade teórica do próprio Lacan, o conceito de *letra* psicanalítica foi um dos que mais sofreu as vicissitudes da re-significação-subjetivação, e o mais curioso de tudo é que, talvez precisamente por isso, é um dos que mais têm sido objeto de tentativas de sistematização, de apagamento do seu próprio tempo-movimento –a través de uma verdadeira compulsão por demarcar diferentes tipos-conceitos de letra (Milán-Ramos, 2008, p. 42).

En este sentido, Milán-Ramos critica algunos estudios del psicoanálisis preocupados por querer discriminar diferentes concepciones de letra en la trayectoria del pensamiento de Lacan, ubicando “verdaderos ‘estádios’ ou ‘fases’ da letra que, em última instância, seriam o sinal de um ‘progresso’” (Milan Ramos, 2008, p. 64).

¹⁴ Tanto es “a conseguir” esa posición que pueden atribuírsele rastros como marcas, por ejemplo, sintácticas y léxicas, como fue trabajado en Blezio y Fustes (2010 y 2011).

Milán-Ramos opta por la noción de “ambigüedad” (en vez de “imprecisión” o “confusión”):

A “ambigüidade” da letra é o âmago do Real da Teoria, aquele que é apontado no lema teórico ‘não há metalinguagem’. Ela é Real no sentido em que o Real ‘sempre retorna ao mesmo lugar’: a ‘ambigüidade’ da letra coloca e re-coloca incessantemente no mesmo plano a teoria e seu objeto linguageiro, impedindo que a teoria se cristalice como uma metalinguagem (Milán-Ramos, 2008, p. 65).

Esta ambigüedad se debe a que:

Lacan coloca no mesmo plano, até confundi-los: (i) o “conceito” de letra, concebido como entidade ideal, “desencarnada”; (ii) a instância da letra, ‘encarnada’, isto é, a escrita no/do Real (Lacan diz: “o Real é o escrito”); (iii) a letra como instrumento de transmissão/escrita da teoria; e (iv) alargando o emparelhamento até a produção escrita dos pacientes (Milan Ramos, 2008, p. 64).

De este modo,

Para Lacan há uma espécie de ‘consentimento’ estrutural –uma correspondência material e uma aquiescência no nível dos efeitos– entre o escrito, aquilo que é transmitido pelo escrito e o endereçamento subjetivo que esse escrito (*lettre*, carta) adota (Milan Ramos, 2008, p. 65).

Según Milán-Ramos, por el lugar que la letra ocupa en la teoría lacaniana, de borde del Real, litoral entre Simbólico y Real, “âncora dos efeitos de subjetivação pelo significante”, ella es el lugar en el cual la ambigüedad

estava destinada a realizar-se e permanecer, produzindo efeitos teóricos. [...] A “ambigüidade” da letra é o espaço no qual a letra se abre aos efeitos do significante, aguarda seus efeitos subjetivantes e, concomitantemente, é o espaço no qual seu endereçamento pode produzir efeitos subjetivantes [...] Como a distância entre enunciado e enunciação, como a dimensão do inconsciente, a “ambigüidade” da letra é um ponto *não-conceitualizável*: ela está aí para produzir efeitos de subjetivação. As tentativas de “discriminação” ou “esclarecimento” do conceito de letra, quando retiram a dialética da subjetivação do escrito (“*passar pelo escrito*”) equivalem a uma forclusão imobilizadora do sujeito da/na teoria. A “ambigüidade” decorrente do realismo da letra é condição de possibilidade do processo de teorização e de subjetivação da teoria. Se não existisse essa “ambigüidade”, se a letra não tocasse o Real, ela não escreveria nem teria efeitos subjetivantes (Milán-Ramos, 2008, pp. 65-66).

En suma, según Milán-Ramos:

As palavras que nomeiam os conceitos estão lá –gozo, letra, escrita...–, mas tento abandoná-las á intempérie da teoria, expostas ao apelo da estrutura e aos efeitos que daí se esperam –no intuito, na certeza de que se apresso as definições, se me apresso demais por concluir, se faço aquele “esforço” por adotar como ponto de partida a clareza do conceito..., precisamente corro o grave risco de travar o movimento da teoria, cancelando a possibilidade de subjetivação da letra (Milán-Ramos, 2008, p. 43).

En suma: en la medida en que hay sujeto y hay lectura, hay significativo y la letra tendrá que atenerse a él, hay investigación, hay borde, hay inestabilidad.



2. Metodología y procedimientos

2.1 Consideraciones “metodológicas” generales

La cuestión de la metodología es un asunto liso porque, en rigor, la teoría de la enseñanza –donde se inscribe esta investigación– no ha formulado acabadamente todavía cuál es la metodología que requiere (Milner, 1989). Es decir, según nuestra perspectiva, la metodología siempre es un atributo de la propia teoría, que es la que le exige ciertas características y condiciones para abordar una materialidad, en fin, toda una tecnología que comúnmente se denomina metodología.

Dado que este es un punto que podría ser ampliamente discutido en todo el ámbito de las llamadas ciencias humanas y sociales, debo insistir en la relación teoría-metodología. Coincido con Rodríguez Giménez en que “la preocupación por la metodología no es la preocupación por la aplicación de unas técnicas; se trata más bien del problema teórico de la construcción de un objeto de conocimiento” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 18). Para este investigador:

“El punto en el que se inicia la metodología es el de la ‘construcción del objeto’ de la investigación. Para decirlo rápidamente: las empiricidades solo pueden aprehenderse a fuerza de un trabajo que es teórico; las ‘técnicas’ o ‘instrumentos’ no recogen datos, sino que se inscriben en el *continuum* teórico-metodológico de la investigación. Dicho de otro modo, no es la técnica la que introduce un corte en lo real, sino la teoría que allí se pone a trabajar o, en cualquier caso, el lenguaje” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 35)

Y, una vez más: “Cualquier objeto en su dimensión fenoménica, para ser tratado desde una posible delimitación, precisa la introducción de la teoría” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 203)

2.2 La heurística

Para empezar a delimitar este terreno, diré que, metodológicamente, esta investigación, inscripta en la teoría de la enseñanza, toma elementos para abordar su materialidad fundamentalmente de dos disciplinas: el psicoanálisis y el análisis del discurso.

Podría entenderse en este punto, sin duda equivocadamente, que el análisis del discurso y el psicoanálisis son metodologías. Como acabamos de plantear, si la metodología es requerida por la teoría, entonces podríamos sostener fácilmente que la separación entre teoría y metodología es meramente “metodológica”, es un intento de ordenar y clasificar, y

(como sabemos) estos intentos son siempre agujereados o, al menos, tienen zonas de penumbra. Resumiendo: desde nuestra perspectiva, la metodología (si es que puede aislarse tal cosa), debe subsumirse totalmente a la teoría. Entonces, hablemos de teoría. Para esta investigación, se necesita una teoría capaz de “atrapar” el sinsentido, la relación conocimiento-saber (en su dimensión heurística), la singularidad. Y eso puede encontrarse en el análisis del discurso y en el psicoanálisis.

Evidentemente, esta aproximación metodológica no sigue los criterios sociológicos de exhaustividad, representatividad, saturación..., aunque en algunos tramos de la investigación haya un ordenamiento cuantitativo de los datos. Se trata, simplemente, de dejarse interpelar por los datos, y reparar en aquello con lo que se haya anudado la deriva significativa. La deriva admite, sí, algunas suturas, que son siempre momentáneas, provisionarias. Exactamente en esto consiste la dinámica de la investigación: darle lugar a la sutura, permitir abrochar ciertos conceptos en el escrito y tolerar que, una vez objetivados allí, hay una cierta puntuación en el nivel del conocimiento, pero eso no anula la dimensión heurística, del saber en falta.

Evidentemente también (y, ahora sí, en sentido más propiamente cartesiano) esto no puede aludir a la totalidad, ni a ningún otro criterio inductivo de generalizar... En este sentido, tiene el valor de señalar ciertos “puntos de escucha”, donde poner mi énfasis. Y, también en este sentido: este trabajo no pretende agotar el corpus, sino simplemente aspira a UNA forma de ordenarlo, presentarlo, sistematizarlo, *escuchando-leyéndolo*. Y este corpus podrá, una vez terminada esta investigación, ser materialidad de otras investigaciones.

Tal como lo define el último Pêcheux¹⁵, el análisis del discurso se propone “explicitar e describir montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados” (Pêcheux, 1988, p. 60). El discurso es concebido por Pêcheux como estructura y acontecimiento (Pêcheux, 1988, pp. 16 y ss.). El autor define por estructura como un universo lógicamente estabilizado, “construído por um conjunto relativamente simples de argumentos, de predicados e de relaçoões que se pode descrever exhaustivamente a través de uma série de respostas unívocas a questões factuais” (Pêcheux, 1988, p. 22). Se presenta bajo la forma de homogeneidad lógica y condiciona lo que es lógicamente representable en términos de “verdadero” o “falso”. Esta homogeneidad lógica es una necesidad de los sujetos pragmáticos,

¹⁵ En sus últimos trabajos, Pêcheux utiliza una epistemología de base lacaniana, que incorpora los tres registros, RSI: “‘Há real’, isto é, pontos de imposible, determinando quilo que nao pode nao ser ‘assim’. (O real é o impossível... que seja de outro modo)” (Pêcheux, 1988, p. 29).

denominación que Pêcheux articula tomando a Kant (1781 y 1787)¹⁶ pero, inevitablemente, se ve siempre fracturada por el equívoco, por la irrupción del sinsentido, en la medida en que hay acontecimiento.

Pêcheux define el acontecimiento como “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. (Pêcheux, 1988, p. 17). El autor sostiene que es, al mismo tiempo, “perfeitamente transparente” e “profundamente opaco” (Pêcheux, 1988, p. 20). En el acontecimiento hay estructura y no-estructura. El acontecimiento es *en* la estructura (Leite, 1994)¹⁷. Behares, incluso, va más allá: “La estructura –la memoria– es un efecto del acontecimiento. El acontecimiento, la singularidad, es lo que convoca; no es una singularidad llena; es la singularidad vacía del significante, que permite la emergencia del Real” (Behares, 2005; inédito).

Según esta perspectiva, el acontecimiento “resulta, entonces, el centro convocante y hace funcionar los significantes de la estructura” (Blezio, 2005, p. 63). Además, y como plantea Behares,

La inclusión del acontecimiento *en* la estructura permite por un lado hacer de esta una estructura abierta, viva y ligada a los avatares del sentido-sinsentido, pero además incorpora la flexión del *real del sujeto*, su falta y contingencia, ampliándose así hacia una dimensión psicoanalítica que siempre estuvo incluida, aunque no instrumentada en el Análisis del Discurso (Behares, 2004, p. 23).

En definitiva, “Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüísticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (Pêcheux, 1988, p. 53). Por esta razón, Pêcheux defiende un lugar específico para la descripción (en la medida en que hay un Real de la lengua en el sentido de Milner, 1978) pero, a la vez, sostiene que esa descripción

está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se execra sobre ele explicitamente) (Pêcheux, 1988, p. 53).

En este punto, el propio Pêcheux hace una salvedad:

dizer que toda descrição abre sobre a interpretação não é necessariamente supor que ela abre sobre “não importa o que”: a descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca

¹⁶ Es en este mismo sentido que Henry habla de “sujetos psicológicos” (Henry, 1977).

¹⁷ Concebir una estructura sin acontecimiento es asumir un punto de vista positivista o, aun, de “narcisismo da estrutura” (Pêcheux, 1988, p. 46), es decir, de una estructura sin sujeto.

necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência (Pêcheux, 1988, pp. 54-55).

Estos “momentos de interpretação” constituyen tomas de posición y deben ser reconocidas como tales, es decir, como “efeitos de identificação assumidos e não negados” (Pêcheux, 1988, p. 57).

Los discursos, que se presentan como estables, en realidad están constituidos de fracturas “sinonímicas, momentáneas, suspendidas” (Milner, 1983, p. 55). Así, no son estables y son opacos, entonces no puede accederse a ellos por la vía de la transparencia comunicacional, o de la unicidad del sentido; por el contrario, resulta más útil encontrar el sinsentido, las fracturas. Descifrar, es decir, interpretar y escuchar. Como recuerda Fernández Carballo (2015; en prensa), si el acontecimiento es singular, del orden del sujeto y del saber, está allí implicada la dimensión del inconsciente:

La cuestión teórica fundamental gira en torno a la opacidad intrínseca de todo discurso. En los enunciados discursivos se entrecruzan formulaciones de apariencia lógica, estable, unívoca y formulaciones irremediamente equívocas, opacas; las cuales, necesariamente, convocan al sujeto del inconsciente (Fernández Carballo, 2015; en prensa).

Por esta vía “interpretación” se vincula con “desciframiento”. Allouch (1984) recuerda a Freud: “la interpretación de un sueño es análoga de comienzo a fin al desciframiento de una escritura figurativa de la Antigüedad como los jeroglíficos egipcios” (Freud, 1900, citado por Allouch, 1984, p. 178). Del desciframiento así ubicado Allouch destaca que “consiste en hacer valer, sobre lo que la lógica dominante desecharía” (Allouch, 1984, p. 309) y que “No hay desciframiento sin decisiones que introducir en cuanto a la puntuación del texto por descifrar” (Allouch, 1984, p. 123).

Respecto de la escucha y el análisis, de los que se vale, precisamente, la teoría del acontecimiento didáctico (formulación de la teoría de la enseñanza en que se inscribe esta investigación) conforman un dispositivo “nada simple” (Behares, 2005), del que todavía falta exploración y formulación. Por ejemplo, Rodríguez Giménez se pregunta:

¿cómo investigar, de qué métodos y técnicas hablar, si se supone una teoría en la cual la noción de sujeto es central? ¿Cómo indagar sobre el saber? ¿Cómo, si el sujeto, que no es sin el Otro, supone siempre y de un modo excluyente el nudo precario, siempre por desatarse, en el que se encuentran lo real, lo simbólico y lo imaginario? Las preguntas podrían multiplicarse y abrir, de ese modo, lo que sería una discusión propiamente teórico-metodológica. [...] Pero no puedo dejar de anotar, a riesgo de mostrar la precariedad del propio trabajo de investigación, que hay varios aspectos sin resolver, incluso, tal vez mal resueltos o por lo menos, inestablemente resueltos (Rodríguez Giménez, 2012, pp. 35-36).

Fernández Carballo se pregunta:

¿cómo capturar el acontecimiento en la empiria? El investigador, el que lee dicha materialidad interpretará aquello que allí se presenta y el límite de la interpretación estará dado por la estructura y por la deriva del significante que permite el quiebre de la estructura. La falta, el sinsentido concita también al investigador; es decir, el investigador está allí capturado como efecto de la deriva (Fernández Carballo, 2015; en prensa).

Es decir, incluir la pregunta (la dimensión heurística, en última instancia) no impide el funcionamiento y la productividad. Por el contrario: no incluirlas nos ubicaría en una posición ingenua y, en última instancia, meramente imaginaria.

2.3 Por fin, el objeto de la investigación y las formas de bordearlo

“Como es normal en la mayoría de los estudios humanísticos, la teoría no solo aparece luego que el silencioso *hecho* ha dicho lo que le es imposible decir, sino desde las preguntas iniciales que transforman los hechos en datos” (Behares, 2015; en prensa).

¿En qué carreras de grado de los siete servicios relevados se trata el académico, digamos, como objeto de enseñanza? ¿Cuál es la preceptiva sobre esto de los documentos y de la institución acerca del texto académico? ¿Qué concepción hay en los docentes acerca del texto académico? ¿Qué tipos de textos leen y qué escriben los estudiantes en el marco de los cursos de grado? ¿Qué estrategias usan los docentes para facilitar la entrada en el funcionamiento de la disciplina? ¿Cómo se inscribe el texto académico en la formación de investigadores y en la formación profesional? Estas son algunas de las preguntas orientadoras de la investigación. Para avanzar en sus respuestas, realizamos un estudio sincrónico de la cuestión del texto académico y su enseñanza en tres materialidades: la preceptiva del área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República, a través de documentos y reglamentaciones para la enseñanza; las percepciones de los directores de carrera acerca de la función y las modalidades de inclusión del texto académico en la formación exploradas mediante cuestionarios escritos; y, finalmente, la apreciación de docentes, que realizaran o hubieran realizado orientación de textos académicos en alguna instancia de la formación de grado, a partir de entrevistas abiertas.

Para avanzar en la respuesta de estas preguntas se realizó un estudio sincrónico de 23 carreras que conforman el área de conocimiento que denominé de las humanidades y las ciencias humanas y sociales en la Universidad de la República.

2.3.1 Los servicios

Esta indagación abarca 23 carreras que se imparten en Montevideo en los servicios mencionados¹⁸; los años en que entraron en vigencia sus planes de estudio se exhiben en la siguiente tabla:

institución	carrera	plan
FCEA	Contador Público	2012
	Licenciatura en Administración	2012
	Licenciatura en Economía	2012
FCS	Licenciatura en Ciencia Política	2009
	Licenciatura en Desarrollo	2009
	Licenciatura en Sociología	2009
	Licenciatura en Trabajo Social	2009
FDER	Abogacía	1989
	Notariado	1989
	Relaciones Internacionales	2012
	Relaciones Laborales	2012
	Traductorado	1988
FHCE	Licenciatura en Ciencias Antropológicas	1991
	Licenciatura en Ciencias de la Educación	1991
	Licenciatura en Ciencias Históricas	1991
	Licenciatura en Filosofía	2010
	Licenciatura en Letras	1991
	Licenciatura en Lingüística	1991
	Licenciatura en Turismo	2010
FIC	Licenciatura en Archivología	2012
	Licenciatura en Bibliotecología	2012
	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	2012
Facultad de Psicología	Licenciatura en Psicología	2013
ISEF	Licenciatura en Educación Física	2004

Tabla 1: Facultades consideradas en la investigación y año de vigencia de su plan de estudios.

Por tratarse de un estudio de carácter sincrónico no son necesarias demasiadas consideraciones históricas; pero por inscribirse en el análisis del discurso, puede ser interesante recurrir a cierta historización de los servicios involucrados.

La **Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA)** se creó en 1932, aunque la carrera de Contador Público funcionaba desde 1889 y la Economía Política

¹⁸ A efectos de este trabajo, no se tomarán en cuenta las licenciaturas en Estadística (de la FCEA), en Ciencias Sociales (de la FCS), en Biología Humana, en Turismo y Binacional en Turismo (de la FHCE), por sus características de ser compartidas con otras instituciones o áreas de conocimiento fuera del campo comprendido en los objetivos de la tesis.

ya estaba establecida como cátedra –aunque en primera instancia junto con Derecho Público– desde el surgimiento de la Universidad, en 1833. Como antecedentes institucionales, tuvo la Facultad de Comercio, creada en 1903, cuya orientación era eminentemente práctica. A partir de la Ley Orgánica de la Universidad de 1908 se creó la Escuela Nacional de Comercio que, en 1916, cambió su nombre a Escuela Superior de Comercio, ambas orientadas a la práctica. A partir de la crisis económica mundial de 1929,

la seriedad de la situación económica que debió enfrentar el país hizo sentir la necesidad de formar “expertos” locales, que estuvieran en mejores condiciones técnicas y teóricas que las de los simples contables (FCEA, s/f, s/p).

Según información institucional de la propia Facultad,

Le costó algunos años a la Facultad desprenderse de la tradición no académica de su antecesora, y empezó a transitar un nivel universitario con la aprobación del nuevo Reglamento de 1938. En él se establecía la necesidad de estudiar, además de asignaturas teórico-prácticas, “los problemas sociales, económicos y administrativos que plantea la vida real” (FCEA, s/f, s/p).

El primer Plan de Estudios se aprobó en 1944 y tuvo reformas en 1966, 1977, 1980, 1990 y 2012, que es el vigente en la actualidad para las carreras que dependen en forma exclusiva de la FCEA. Actualmente, la Facultad ofrece cuatro carreras: Contador Público, Licenciado en Administración, Licenciado en Economía y Licenciado en Estadística, esta última conjuntamente con la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ingeniería (FCEA, s/f, s/p; Seciu, s/f, s/p).

La **Facultad de Ciencias Sociales (FCS)** empezó a funcionar en 1991; hasta ese momento, las actividades de enseñanza e investigación en las disciplinas y que esta Facultad abarca estaban dispersas en otros ámbitos de la Universidad de la República. Por ejemplo, la Licenciatura en Sociología tiene como antecedentes los Cursos Superiores de Ciencias Sociales del Instituto de Ciencias Sociales (ICS) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (1960-1961), el Seminario de Investigaciones Sociológicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias en 1962 y años subsiguientes, y los cursos no curriculares de Sociología en el ICS que luego se formalizaron con la creación de la actual Licenciatura (1968-1969). A fines de 1973 egresaron los primeros estudiantes de la Licenciatura de Sociología y en ese mismo año el programa fue clausurado por todo el período de intervención de la Universidad de la República. La carrera se retomó en 1985, a partir del proceso de democratización (FCS, s/f b, s/p). Ha tenido Planes de Estudios en los años 1971, 1989, 1992, 2009 (SeCIU, s/f, s/p). En cuanto a Trabajo Social, en 1954 se fundó la primera

Escuela de Servicio Social en el ámbito público (la primera escuela privada se había creado en 1937), dependiendo del Ministerio de Salud Pública, y posteriormente pasó a depender del Ministerio de Instrucción Pública y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. En 1957 el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República creó la Escuela Universitaria de Servicio Social (EUSS) que otorgaba el título de Asistente Social. A partir de 1968 quedó funcionando como única escuela y revalidó los títulos de los egresados de las otras. En 1992, con la creación de la FCS se incorpora la carrera de Trabajo Social y pasa a ser Licenciatura (ADASU, 2013, s/p). Sus Planes de Estudios fueron en los años 1960, 1967, 1975, 1977, 1992, 2009 (SeCIU, s/f, s/p). La Licenciatura de Ciencia Política se estableció en 1988 (FCS, s/f c, s/p) y sus Planes de Estudios han sido en ese año, en 1992 y en 2009. Actualmente, en Montevideo, además de esas tres ya mencionadas, la FCS ofrece una Licenciatura en Desarrollo, que se creó en 2012, con el Plan de Estudios vigente. El Plan actual prevé un Ciclo Inicial común a las cuatro licenciaturas (al finalizarlo se otorga un certificado de Estudios Iniciales en Ciencias Sociales), y luego Ciclos Avanzados específicos (FCS, s/f d y s/f e, s/p).

La **Facultad de Derecho (FDER)** tiene como antecedente la Cátedra de Jurisprudencia, que se creó en 1833; su establecimiento definitivo ocurrió en 1849, junto con el de la Universidad de la República (FDER, s/f a, s/p). Según su primer Plan de Estudios, aprobado ese mismo año, la Facultad de Jurisprudencia se encargaba de la enseñanza de Derecho Civil, Derecho Mercantil, Derecho Público y Gentes, Economía Política. A partir de la Ley orgánica del 14 de julio de 1885, la Facultad se reorganiza (al igual que la de Medicina), y pasa a llamarse Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. A partir de 1909, por resolución del decano, pasa a otorgar el título de Doctor en Derecho y Ciencias Sociales. En 1991, a raíz de la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, esta Facultad pasó a denominarse Facultad de Derecho (FDER, 2011, pp. 4-6). En la Facultad de Derecho se cursan actualmente cinco carreras: Abogacía, Notariado (ambas de seis años de duración), Licenciatura en Relaciones Internacionales, Licenciatura en Relaciones Laborales y Traductorado (estas tres últimas con duración de cuatro años). Dentro de sus Planes de Estudios vigentes, existe un ciclo común a las tres primeras carreras de cinco materias. Además hay un área compartida entre Abogacía y Notariado de 20 materias (FDER, s/f b, s/p). El primer Plan de Estudios de Abogacía es de 1942 y el de Notariado de 1947. Luego, las fechas para ambas licenciaturas de sus Planes de Estudios son: 1957, 1971, 1980, 1984 y 1989. Traductorado ha tenido un único Plan de Estudios, de 1988, que continúa vigente (SeCIU, s/f, s/p). La Licenciatura en Relaciones Internacionales surgió en 1984 como

Licenciatura en Comercio Internacional (durante el período de intervención de la Universidad), denominación que cambió en 1986. Sus Planes de Estudio han sido de 1986 y 2012, que es el vigente (FDER, 2012a, p. 4). En 2012 la Tecnicatura en Relaciones Laborales pasó al estatus de Licenciatura; ambas licenciaturas comparten un Ciclo Inicial.

La actual **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)** fue fundada en 1945 como Facultad de Humanidades y Ciencias (FHCE, 2011, p. 2), que “tendrá como finalidad esencial, la enseñanza superior e investigación en Filosofía, Letras, Historia y Ciencias” (Uruguay, 1945, artículo 2º, p. 3). Entre otros investigadores, Behares (2011c) hace un análisis de este proceso fundacional, destacando que puso de relieve, tanto en ámbitos académicos como políticos, las discusiones en torno a la investigación y la enseñanza:

En 1929, Vaz Ferreira había presentado como Rector al Consejo Universitario el Proyecto de Creación del Instituto de Estudios Superiores Vaz Ferreira (1957), en el que da forma a su idea de abrir un ámbito universitario específico para el ejercicio de la “enseñanza superior propiamente dicha”. Diez y seis años más tarde, esta iniciativa acabó consolidándose en la Facultad de Humanidades y Ciencias, aunque es necesario señalar que la denominación “Facultad” fue cuestionada por Vaz Ferreira hasta sus últimos días en 1958 (Behares, 2011c, p. 76).

Behares enfatiza:

Al establecerse, inclusive, la Facultad de Humanidades y Ciencias no otorgaba títulos, restricción que Vaz Ferreira defendió enfáticamente, porque consideraba que eso le otorgaría una dimensión profesionalista que alteraría el sentido con el cual se había creado. Tampoco se estableció, en sus inicios, diseños de carreras y planes de estudios. No obstante, la Facultad derivó en los años de 1960 hacia el modelo de formación de profesionales de la investigación a nivel de grado, con Licenciaturas de Filosofía, Letras, Historia, Biología, Física, Matemáticas, Geología, Geografía, etc. (Behares, 2011c, p. 77).

Durante el período de la última dictadura cívico-militar, que finalizó en 1985, al igual que toda la Universidad de la República, fue intervenida y “dejaron de cumplirse los fines de la Universidad establecidos en el artículo 2º de su Ley Orgánica” (UdelaR, s/f a, s/p). Luego de la reapertura democrática, todos sus Planes de Estudios que habían sido impuestos por la dictadura fueron obviados (se utilizaron los anteriores). En 1991 se separó de la Facultad de Ciencias y adquirió una nueva configuración incorporándose las Ciencias de la Educación, que quedan incluidas también en su nombre (FHCE, s/f, s/p). Actualmente, la Facultad ofrece con nueve licenciaturas: la Licenciatura en Antropología (cuyos Planes de Estudios fueron de 1976, 1896 y 1991), la Licenciatura en Ciencias de la Educación (con Planes de Estudios en 1979, 1986 y 1991), la Licenciatura en Ciencias Históricas (Planes de Estudios 1960, 1976, 1988 y 1991), la Licenciatura en Filosofía (Planes de Estudios 1948, 1976, 1988, 1991 y 2010), la Licenciatura en Letras (Planes de Estudios (1950, 1969, 1976 y 1991), la

Licenciatura en Lingüística (que era, originariamente, una opción de titulación de la Licenciatura en Letras; Planes de Estudios 1976, 1986 y 1991) y la Licenciatura en Turismo (que se dicta en el Centro Universitario de la Región Este, CURE, con sede en Maldonado, desde 2010). Además, está vinculada con la Licenciatura Binacional en Turismo (que se dicta desde 2004 en el Regional Norte, con sede en Salto, conjuntamente con la Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER) y la Licenciatura en Biología Humana (administrada por la Facultad de Ciencias y conjuntamente, además, con la Facultad de Medicina)¹⁹. A efectos de esta investigación, tomaré las seis primeras. Los Planes de Estudio de 1991 ofrecen dos opciones de titulación: en Investigación y en Docencia. A efectos de este trabajo, consideraré solamente la Opción en Investigación.

La **Facultad de Información y Comunicación (FIC)** fue creada por el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República en octubre de 2013, luego de un proceso de nueve años de trabajo conjunto entre la ex Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) y la ex Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) (FIC, s/f, s/p), y las reúne. La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación había sido creada en 1984, por una resolución del Ministerio de Educación y Cultura, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; la Universidad ya había realizado intentos de consolidar distintos aspectos de la comunicación en las décadas del 50 y del 60, organizando seminarios y debates, fundamentalmente destinados a periodistas; no obstante, se trató de actividades parciales y discontinuas y la reflexión sobre temas de comunicación quedó fuera del ámbito universitario (LICCOM, s/f, s/p). La licenciatura fue refundada en 1985, luego de finalizada la dictadura militar. En 1986 tuvo su primer Plan de Estudios. En 1987, el CDC aprobó que la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación pasara a depender directamente de él. Tuvo un cambio de Plan de Estudios en 1995 (LICCOM, 2009, p. 1) y el actual es de 2012. La Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines tiene como antecedente la Escuela de Bibliotecarios impulsada por el ingeniero Federico E. Capurro en 1943, que perteneció, en sus primeras instancias, al ámbito privado y funcionó en el local de la Asociación de Ingenieros del Uruguay. En 1945 pasó a formar parte de la Universidad de la República, dependiendo de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. La carrera de Bibliotecología alcanza el nivel de Licenciatura a partir del Plan de Estudios de 1987. Sus Planes de Estudios

¹⁹ Esta información sobre Planes de Estudios me fue proporcionada por la Bedelía de la FHCE.

han sido en los años 1945, 1951, 1965, 1987 y 2012. Archivología, antes Tecnicatura, es Licenciatura a partir del Plan de Estudios 2012 (SeCIU, s/f, s/p).

La **Facultad de Psicología (FP)**, como tal, se creó en marzo de 1994 (Irrazábal, s/f) pero la psicología en Uruguay atravesó distintos espacios de formación. En 1945, a raíz de los cursos dictados por el doctor Waclaw Radecki en la Universidad, se fundó, en el ámbito privado, el Centro de Estudios Psicológicos de Montevideo y, posteriormente, la Facultad Libre de Psicología (Baroni, 2010, p. 4). En 1949 comenzó el Curso de Técnico en Psicología Infantil, dependiente de la Facultad de Medicina (Baroni, 2010, p. 16). Como otro hito en la conformación del campo, en 1950 se realizó el primer Congreso Latinoamericano de Psicología en Uruguay, contando con el apoyo del gobierno nacional, “lo que comienza a mostrar su trascendencia en el medio” (Irrazábal, s/f). En 1951 se formalizó el Instituto y Licenciatura de Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias²⁰, que funcionó hasta la intervención de la dictadura militar, en 1973. En 1975 se creó por decreto la Escuela Universitaria de Psicología (EUP), dependiente del Rectorado. En 1988 pasó a ser Instituto de Psicología de la Universidad de la República Asimilado a Facultad (IPUR) y, finalmente, Facultad de Psicología, en 1994. Los Planes de Estudio han sido en los años 1956, 1971, 1978, 1988 (Baroni, 2010, p. 16) y 2013, que es el que está vigente.

El actual **Instituto Superior de Educación Física (ISEF)** se fundó en 1939, como Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física (Dogliotti, 2009, p. 10). Como sus antecedentes pueden mencionarse los cursillos dictados por docentes de la Young Men’s Christian Association (YMCA) de 1920 a 1936, para atender las plazas de deportes que habían sido fundadas por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) y para los cursos de Enseñanza Secundaria, subsistema que había extendido sus liceos a las diecinueve capitales departamentales. De ellos surgieron los Maestros de Plazas de Deportes o Maestros de Educación Física, primeros docentes formados con sistematicidad en Uruguay. En 1945 comenzó a funcionar el Curso de Entrenadores Deportivos, que permaneció independiente del Curso de Profesores hasta 1966, curso que pasó a llamarse de Técnicos Deportivos. En 1952, por iniciativa de los estudiantes, el nombre cambió a Instituto Superior. A fines de los años 80 comienza un período que puede denominarse “profesionalización de la formación en educación física”, que culminó con el pasaje a la Universidad de la República, en 2006 (ISEF,

²⁰ Scarlatta (1988) ubica en 1956 el inicio de los cursos de la Licenciatura en Psicología dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Scarlatta, 1988, p. 54).

s/f, s/p). Ha tenido Planes de Estudio en los años 1949, 1959, 1966, 1974, 1981, 1988 (Dogliotti, 2009, p. 1), 1992 y 2004, que es el que rige actualmente.

La Universidad de la República está dividida en áreas académicas. En la actualidad, y por resolución del CDC del 19/07/2011, las áreas de conocimiento de la Universidad de la República, que eran cinco (Artística, de las Ciencias Agrarias, de las Ciencias de la Salud, de las Ciencias Humanas y Sociales, y de Ciencias y Tecnologías; ver UdelaR, s/f b), pasaron a ser tres: Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza, Área de Salud y Área Social y Artística. Este funcionamiento es “con carácter experimental y por el término de dos años”²¹. Esta resolución fue ratificada por el CDC el 6/08/2013:

Ratificar la decisión de funcionar con las siguientes tres Áreas, adoptada por el numeral 1 de la resolución N° 7 de este Consejo de fecha 19/7/11:

- Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat;
- Área Social-Artística; y
- Área de Salud.

2) Remitir a los colectivos la versión de las consideraciones efectuadas en Sala en relación con la participación de los órdenes en las Áreas, encomendando al Consejo Delegado Académico que, en función de las propuestas que reciba de los propios colectivos, elabore y eleve a este Consejo propuestas al respecto.

3) Manifiestar la disposición de estudiar las medidas adecuadas para fortalecer el funcionamiento de las Áreas.

4) Tomar nota de la muy interesante sugerencia de elaborar Planes Estratégicos por Áreas (Exp. 011000-002314-13)²².

En el informe de la Universidad de la República al Ministerio de Educación y Cultura (UdelaR, 2013) se destaca el crecimiento de las áreas:

Un vector mayor de la transformación académica lo constituye el creciente papel de las Áreas Académicas de la Universidad de la República. Aprovechando una experiencia ya larga, se pasó a trabajar en tres Áreas: Salud, Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; se les asignó nuevos cometidos en materia de decisión y ejecución; se avanza hacia la elaboración de sus respectivos Planes de Desarrollo (UdelaR, 2013, p. 8).

En los mismos términos se expresa en el *Informe sucinto de la Universidad de la República a la Comisión Permanente del Parlamento* (UdelaR, 2014).

²¹ Ver la Ordenanza sobre el funcionamiento de las Áreas y las Unidades Académicas (Aprobada en general y en particular por el CDC en sesión de 11.5.1999. CDC, Res. N° 10 de fecha 25.9.01; DO 3.10.01), disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/files/2013/09/FUNCIONAMIENTO-de-las-areas-y-las-unidades-academicas.pdf>, y el Expediente N° 011000-002307-11, disponible en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/1fde9cae6eb2a137032578cd0048275a?OpenDocument>.

²² Disponible en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/0c5df067766470d903257bb80066c4bb?OpenDocument&Highlight=0_0k1p6aobj_.

No obstante esta clasificación académico-administrativa de la Universidad de la República, esta investigación abarca el área de conocimiento que podríamos denominar “de las humanidades, ciencias humanas y sociales” (como fue desarrollado en el apartado 1.3).

2.3.2 Sobre la empiria de la investigación

En primera instancia se relevaron documentos. Es necesario señalar que la Universidad de la República está en proceso de transformación, lo que implica revisión y cambios de los planes de estudios de las diferentes carreras. A efectos de esta investigación se tomaron los planes de estudio y sus reglamentaciones conexas hasta el año 2013.

Así, fueron leídos al modo planteado más arriba 22 planes de estudio vigentes (dado que me fue imposible acceder al Plan de Estudios de Traductorado) y las reglamentaciones que los acompañan. En total fueron relevados unos 40 documentos (ver capítulo 3 y CD anexo) para indagar de qué manera está reglamentada la cuestión del texto académico: en qué carreras es condición para el egreso producir textos académicos, cómo están definidos, qué requisitos se les asignan, qué lugar ocupan dentro de la organización curricular, como se muestra en el siguiente cuadro:

Institución	Documento
FCEA	Reglamento para el Plan de Estudios 1990. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración
	Nuevo Plan de Estudios [2012] de las carreras Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía
	Propuesta de Reglamento del Plan de Estudios 2012
	Reglamentos correspondientes a las asignaturas del Plan 2012
FCS	Reglamento del Plan de Estudios 1992 [de la Facultad de Ciencias Sociales]
	Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales. 2009
	Reglamento del Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales
	Normas de la Licenciatura en Ciencia Política (Plan 2009)
	Normas de la Licenciatura en Desarrollo (Plan 2009)
	Normas de la Licenciatura de Sociología (Plan 2009)
	Normas de la Licenciatura en Trabajo Social (Plan 2009)
FDER	Fundamentos de Proyecto de Plan de Estudios aprobado por la Comisión Conjunta del Consejo y Claustro de la Facultad de Derecho (Para Abogacía y Notariado)
	Reglamento de cursos libre-controlados, 2003
	Reglamento de exámenes, 2004
	Reglamento de cursos teórico-técnicos y técnicos de Notariado, 2008
	Reglamento de cursos reglamentados de materias teóricas, 2010
	Reglamento de cursos de técnica forense, 2010
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 2012
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Laborales, 2012
FHCE	Reglamento de trabajos de pasaje de curso y seminarios, 1991
	Reglamento de asistencias y aprobación de cursos, 1993
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, 1991
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 1991
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Históricas, 1991
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía, 1991
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía, 2010
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras, 1991
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Lingüística, 1991
FIC	Plan de Estudios de las Licenciaturas en Bibliotecología y Archivología, 2012
	Disposiciones reglamentarias sobre modalidades de cursado, control de asistencias y evaluación de los cursos del Ciclo Inicial del Plan de Estudios 2012
	Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación, 2012
FP	Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología
	Modalidades de la propuesta de Trabajo Final de Grado (TFG)
	Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología
ISEF	Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, 2004
	Reglamento del Plan de Estudios 2004 [de la Licenciatura en Educación Física]
UdelaR	Organigrama (febrero de 2011)
	Ordenanza de Estudios de Grado y otras formaciones terciarias
	Informe 2013 de la UdelaR al MEC: La Universidad de la República hoy y mañana
	Informe sucinto de la UdelaR a la Comisión Permanente del Parlamento

Tabla 2: Documentos relevados.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Además, fueron revisados expedientes y resoluciones, sitios webs institucionales y otros textos con análisis particulares de actores los distintos servicios (ver “Referencias bibliográficas”).

Los documentos estudiados mostraron el marco prescriptivo en que se plantea el texto académico en las diferentes carreras. No obstante, ese es solo un aspecto en que puede abordarse la cuestión: en toda situación de enseñanza, además de un marco normativo (que incluye documentos, planificaciones y otros aspectos) hay otra dimensión, que puede leerse en términos de “lo didáctico” (Chevallard, 1991) o del acontecimiento. Como ya planteamos, esa dimensión escurridiza, que no se deja indagar fácilmente, representa un desafío metodológico.

Para esta instancia, como alternativa de aproximación a esta dimensión, se ha indagado la representación de los directores de carrera (o directores de instituto, para los casos de Abogacía y Notariado, que no tienen director de carrera) en cuanto al lugar del texto académico en la formación de grado y a las prácticas que incluyen texto académico, a través de cuestionarios escritos. Sus respuestas (20 en total, de 23 cuestionarios enviados) aportan, como se verá en el capítulo 4), elementos sobre cómo se interpreta o aplica esa normativa en lo que respecta a la enseñanza del texto académico, con una visión general de toda la carrera, desde una posición directiva. Al final del cuestionario se incluyó una pregunta sobre qué docentes de la carrera que dirigían –o en la que trabajaban, para el caso de Abogacía y Notariado– podrían aportar datos interesantes para la investigación, para luego realizar con ellos una entrevista. Los cuestionarios se incluyen en el Anexo 2.

Por último, en un intento de mayor proximidad a esa dimensión elusiva del acontecimiento didáctico, se realizaron 23 entrevistas a docentes (cuya presentación está en el capítulo 5 y transcripciones en el Anexo 3), que hubieran considerado la dimensión del texto académico como aspecto importante en su enseñanza. De los 23 entrevistados, 16 fueron sugeridos como informantes relevantes por los directores de carrera o institutos. En cinco casos no hubo recomendación y, finalmente, en los dos casos restantes no fue posible concertar el encuentro con los docentes sugeridos, por lo que se eligió a otros dos que reunieran las condiciones de haber reflexionado o trabajado sobre el texto académico en sus cursos, para mantener en 23 el número de entrevistas realizadas

Los docentes no son aquí tomados como sujetos pragmáticos o psicológicos (Pêcheux, 1988; Henry, 1977, respectivamente). Son, más bien, tratados como sujetos (barrados) que ocupan la posición de enseñar y, desde ella, hablan de su hacer, al modo en que Rodríguez Giménez ejemplifica:

Si se cita a Francisco Soca, por ejemplo, no es para mostrar cómo, en tanto ‘sujeto soberano’, modifica un discurso. Los hombres hablan, valga la redundancia, y en tanto hablan, están rendidos a un juego que les excede, a un juego en el que las estructuras del lenguaje lo suponen como sujeto. Por eso, las grandes ideas de un hombre como Soca, las ideas innovadoras, se invocan en esta investigación no para mostrar cómo un individuo cambia un discurso, sino como el discurso opera en él, en tanto sujeto hablante (Rodríguez Giménez, 2012, p. 45).

A efectos de que se comprenda esa despersonalización, en los capítulos que siguen me referiré genéricamente a “los entrevistados”, “los informantes”, “los docentes”, independientemente del género de las personas reales.

Sabemos que las narrativas o representaciones (de sí, de sus prácticas o de cualquier otra cuestión) no son más que eso: representaciones, que revelan aspectos de la realidad (“a entender como mueca del real”, Lacan, 1974, p. 88). De todos modos, son fuentes donde indagar “fragmentos de verdad” –dado que la verdad no puede decirse totalmente– que se ven portados en los discursos.

En este punto se vuelve necesaria una aclaración: el concepto de verdad que manejamos aquí²³ es el tomado del psicoanálisis lacaniano. Allier (2001), a partir de una lectura de los *Escritos* de Lacan (1966), ubica tres nociones de verdad: la verdad como esencia del ser (1946-1950)²⁴, la verdad como revelación (de lo simbólico, de la división del sujeto) (1953-1957) y la verdad en su diferencia con el saber (1960-1965)²⁵, conceptualización que retoma y reúne las dos anteriores. En los tres momentos se establecen relaciones con el lenguaje. A modo de ejemplos, sostiene Lacan: “El lenguaje del hombre, ese instrumento de su mentira, está atravesado de parte a parte por el problema de su verdad” (Lacan, 1946, p. 156); o bien: “la dominancia que afirmamos del significante sobre el sujeto si esta es una verdad, está en todas partes, y deberíamos poder desde cualquier punto... hacerla surgir” (Lacan, 1955, p. 54). Según Allier:

²³ Fernández Caraballo (2015, #6.1.5; en prensa) también ha trabajado esta temática.

²⁴ Aunque podría discutirse una nominación tan ontológica o esencialista que la autora da a la primera conceptualización así como otros matices del texto, tomamos, a efectos de este trabajo, solamente aquellos pasajes que, en consonancia con nuestra perspectiva, pueden ampliarla.

²⁵ Allier toma la fecha de cuando fue proferido para documentar “La ciencia y la verdad”, (y de ahí el rango de su periodización, que termina en 1965); para referir a ese texto de Lacan, ya que se incluye en los *Escritos*, en este trabajo se tomará la fecha de publicación (1966).

la verdad para Lacan fundamentalmente se refiere al lenguaje, es decir al inconsciente. Y en ese sentido, éste aparece continuamente en la palabra, ya sea a partir de un lapsus, un acto fallido o un simple suspiro. La verdad siempre se abre paso, es una revelación. [...] La verdad del lenguaje, es decir del inconsciente, siempre aparece en la palabra verdadera, ya sea mediante un lapsus, un acto fallido, un chiste. La verdad es una revelación pues tiende ‘a abrirse paso’. [...] en este momento de la obra lacaniana todavía se insiste en la verdad del sujeto, una verdad que puede ser revelada. Sin embargo, esto cambiará sustancialmente cuando haga la diferencia entre verdad y saber. Igual que abandonará la idea de la palabra verdadera, abandonará también la idea de que existe una verdad del sujeto (Allier, 2001, p. 145).

Al decir de Lacan, es la verdad la que habla y, por esto, “ningún lenguaje podría decir lo verdadero, puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla” (Lacan 1966, p. 846).

La noción de verdad escapa a la sutura en la ciencia. Este fracaso remite al fracaso de la ciencia en general, siempre en busca de sutura (Allier, 2001, p. 150)²⁶.

Así, la verdad no puede ser *toda* dicha.

En un momento posterior de su enseñanza, Lacan señala: “Es que de la verdad, no es necesario captar todo. Un trozo [*bout*] basta: lo que se expresa, según la estructura, por: saberlo todo [*en savoir un bout*]” (Lacan, 1970, p. 71). Y enfatiza: “Yo digo siempre la verdad: no toda, porque de decirla toda, no somos capaces. Decirla toda es materialmente imposible: faltan las palabras. Precisamente por este imposible, la verdad aspira a lo real” (Lacan, 1974, p. 84). De este modo, “el efecto de verdad aspira a aquello que cae del saber, es decir a aquello que se produce, impotente sin embargo de alimentar el dicho efecto” (Lacan, 1970, p. 72). Por estas razones, entonces:

lo que puede saberse, y mejor: no tanto servirse de la buena suerte de la lengua como de estar atento a su advenimiento en el lenguaje. Fue preciso que me dieran una mano para que yo lo advirtiera, y es ahí donde se demuestra el sitio de la interpretación (Lacan, 1974, p. 135)

Así, al modo que emplea Fernández Caraballo (2015), trabajaré en una lectura interpretante o desciframiento, para seguir las pistas que se nos revelen, subjetivamente, en los documentos, cuestionarios y entrevistas, esbozando distintas expresiones del saber sobre la enseñanza y la escritura académica en la formación de grado. Esta autora, con base en Nadaud (2010), plantea:

El procedimiento interpretativo se trata de un método, de una herramienta que permite una lectura que descansa en la singularidad de un reencuentro entre el lector (o investigador), la obra o el autor (en nuestro caso se trata de las entrevistas, documentos o los diferentes autores) que pierden su individualidad a favor de nuevos fragmentos subjetivos (Fernández Caraballo, 2015; en prensa).

²⁶ Nótese el trasfondo popperiano en esta noción de verdad (Popper, 1934 y 1961).

Este trabajo, entonces, propende a un estudio de naturaleza discursiva, al modo de Behares (2011b). El análisis implica categorizar, clasificar; pero, como ya planteamos, siempre habrá zonas de penumbra. La escucha implica interpretación. El investigador está implicado allí, “capturado como efecto de la deriva” (Fernández Caraballo, 2015; en prensa).

Finalmente, los datos obtenidos de los documentos, las encuestas y las entrevistas serán organizados en tres ejes fundamentales: las concepciones sobre el texto académico, sus relaciones con la enseñanza y sus relaciones la investigación.



3. El texto académico en las propuestas curriculares y otras reglamentaciones para la enseñanza

3.0 Consideraciones generales respecto del universo de documentos a trabajar

Para este análisis revisaré, buscando indicios sobre el tratamiento del texto académico, los planes de estudios vigentes hasta 2013 de los siete servicios elegidos, para las carreras que se imparten en Montevideo. De ellos, algunos ya están regidos por la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* (UdelaR, 2011) y otros son anteriores. Igualmente, toda la Universidad de la República está en proceso de cambio de planes de estudio, como ya se dijo más arriba (ver “Presentación”).

3.1 Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (UdelaR, 2011)

Este texto es el único documento preceptivo general (antes de él cada facultad establecía sus lineamientos de manera autónoma, sin directivas centrales de la Universidad de la República). Es un documento muy reciente, que ofrece dificultades para su interpretación.

En el artículo 3 de ese documento (UdelaR, 2011) se consigna:

La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Integrada con los procesos de investigación y extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos. La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información (UdelaR, 2011, p. 3).

Además, entonces, de las consideraciones éticas y profesionales, este artículo consagra la importancia de la dimensión relativa al conocimiento en la formación de grado²⁷. Se enfatiza, también, que “los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones

²⁷ En este artículo también hay una referencia, desde nuestra perspectiva, crítica, a la “acción pedagógica”; no obstante esa discusión excede el propósito de este trabajo, para ampliarla ver, por ejemplo, Behares, 2011a y 2011b.

universitarias de extensión y de investigación” (UdelaR, 2011, p. 3). Este documento es muy general en cuanto a las disposiciones sobre la evaluación. En el artículo 37 se expresa:

La evaluación de los aprendizajes cumplirá una función formativa a la vez que de verificación y certificación. Se emplearán modalidades e instrumentos diversos de aplicación docente, así como mecanismos de auto y heteroevaluación. La misma cumplirá principios básicos de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de los mismos. Como parte del rol formativo de la evaluación de aprendizajes se deberán establecer instancias de muestras de pruebas, exámenes y demás evaluaciones (UdelaR, 2011, p. 12).

Es decir, no hay nada que se refiera al texto académico como tal. Las categorías empleadas están dirigidas al sujeto que aprende y no se establece ningún control del conocimiento ni del saber (que caracterizan toda situación de enseñanza).

3.2 Presentación de documentos por servicios

3.2.1 Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

En cuanto al **perfil de egreso**, el *Nuevo Plan de Estudios de las carreras Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía* (FCEA, 2012) menciona como dos de los ítems comunes a las tres carreras que el egresado está calificado para: “Comunicar de manera clara y precisa ideas, técnicas, métodos y resultados relacionados con la disciplina, en forma oral y escrita” y “Participar en la generación y transmisión de conocimientos, cumpliendo funciones de investigación, enseñanza y extensión en el ámbito universitario” (FCEA, 2012a, p. 7). También se menciona –en este caso, repetida textualmente en cada apartado del perfil específico para cada carrera–, la capacidad para: “Iniciar una trayectoria académica orientada a la generación y transmisión de conocimiento científico” (FCEA, 2012a, p. 8, p. 9 y p. 10, respectivamente).

Ni el texto ni la escritura académica se mencionan en la caracterización de las **estrategias educativas** que debe promover el Plan (FCEA, 2012a, p. 15).

Respecto de la **formación de investigadores**, se establece:

En términos de flexibilidad se promoverán actividades que vinculen a los distintos conocimientos disciplinares entre sí y a éstos con la investigación y la extensión (actividades integradoras), que amplíen territorialmente la oferta educativa y que promuevan la democratización del aprendizaje (FCEA, 2012a, p. 15).

Seguidamente se hace referencia a la capacidad “de promover la integración disciplinar con la investigación y la extensión” (FCEA, 2012, p. 15).

Respecto de la modalidad de evaluación, será fijada en el momento de aprobar los programas de los cursos, que pueden modificarse anualmente por el Consejo de la Facultad (FCEA, 2012b, p.2). En términos generales, el artículo N° 22 del *Reglamento...* establece: “Los exámenes de los estudiantes consistirán en pruebas escritas, pruebas orales, o una combinación de ambas. Dichas pruebas podrán o no ser presenciales” (FCEA, 2012b, p.5); como se aprecia, no se especifica de qué tipo serán esas pruebas escritas, presenciales o no. La Licenciatura en Economía incluye la posibilidad de un **trabajo final de grado**, de 20 créditos, que se elabora en un curso o taller de un semestre. Pero este trabajo no es obligatorio: “Se aceptarán como equivalentes una pasantía en organizaciones públicas o privadas, con un valor pedagógico de exigencia que amerite similar número de créditos, o la aprobación de dos asignaturas opcionales por igual número de créditos totales” (FCEA, 2012a, p. 19). Este trabajo final tendrá un reglamento aparte (al igual que lo tenía en el Plan de Estudios anterior²⁸, de 1990), que no ha sido elaborado hasta el cierre de la investigación (febrero de 2014)²⁹.

Las asignaturas Administración y Gestión de las Organizaciones I y II, Cálculo, Conceptos Contables, Contabilidad General I e Introducción a la Economía tienen reglamentos internos (reglamento del curso). El de la primera de las mencionadas establece: “El examen consta de dos pruebas escritas, ambas eliminatorias, que se rinden a continuación una de la otra, de una hora y 30 minutos cada una. La primera prueba consiste en el desarrollo exhaustivo de un tema, que elige el estudiante entre tres alternativas posibles propuestas por los examinadores” (FCEA, 2012c, p. 2). De este texto no se desprende si lo que se requiere es un texto académico o bien se trataría de un control de lectura.

²⁸ Respecto de las diferencias con el Plan de Estudios anterior, en el actual se afirma: “se han realizado modificaciones en contenidos de asignaturas, inclusión de nuevas asignaturas opcionales, inclusión de actividades de extensión como curriculares a través de su asimilación a asignaturas opcionales y al trabajo monográfico, inclusión de pasantías en diferentes organizaciones como sustitución del trabajo monográfico, semestralización de varias asignaturas anuales” (FCEA, 2012a, p. 1).

²⁹ El Plan de Estudios 1992 de la FCEA disponía para todas las licenciaturas la realización de un trabajo monográfico final. En el *Reglamento del Plan de Estudios 1990* establecía: “La finalidad del Trabajo Monográfico consistirá en que el estudiante realice una experiencia de investigación, teórica o aplicada, sobre un tema de las áreas administrativas, contable, económica o matemático estadística aplicada a las anteriores” (FCEA, 1990, p. 8).

3.2.2 Facultad de Ciencias Sociales

Según el *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales. 2009* (FCS, 2009a), esa institución ofrece en Montevideo cuatro licenciaturas: Ciencia Política, Desarrollo, Sociología y Trabajo Social. Todas comparten un Ciclo Inicial, al final del cual se otorga un certificado de Estudios Iniciales en Ciencias Sociales (FCS, 2009b, p. 5) y luego hay un Ciclo Avanzado que es específico de cada una.

En el apartado “Estructura Básica de las Licenciaturas de la Facultad de Ciencias Sociales” se establece que el estudiante debe cumplir con un **trabajo final de grado**:

El trabajo final, con el que las Licenciaturas tienen su culminación, puede adquirir diversas modalidades:

1. Elaboración de una Monografía final, que consiste en un trabajo de autoría individual en el que el estudiante demuestre su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema, apoyado en materiales de índole documental o referido a los procesos curriculares desarrollados durante la carrera.
2. Desarrollo de una Pasantía, que consiste en una práctica profesional en una institución pública o privada, orientada por un tutor con especialización en la materia y concluida con un informe final. Estos trabajos finales responden por 30 créditos, es decir, 2/3 de un semestre y el 8% del total de la Licenciatura (FCS, 2009a, pp. 13-14).

En el cuadro que ejemplifica esa estructura básica en relación con los créditos, el ítem se nombra “Tesina, pasantía o equivalente” (FCS, 2009a, p. 14).

En ninguno de los vectores estructurantes de las licenciaturas –teórico, metodológico y temático– se menciona el texto académico (FCS, 2009a, 12-13). Tampoco la hay en los objetivos descritos para los tres módulos que conforman el Ciclo Inicial no hay ninguna mención al texto académico (FCS, 2009a, pp. 16-21). Este Ciclo Inicial está regido por el *Reglamento del Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales* (FCS, 2009b). En su artículo 14 establece: “Los exámenes de estudiantes en condición de reglamentados (art. 6) consistirán en pruebas escritas, orales, escritas y orales o trabajos monográficos” (FCS, 2009b, p. 3) pero no hay mayor información sobre en qué consisten o cómo se delimitan esos escritos.

Para la Licenciatura en Ciencia Política nada vinculado al texto académico se refiere en el perfil de egreso (FCS, 2009a, pp. 23-24). Los objetivos de los distintos módulos que conforman la carrera mencionan la incorporación y el estudio de distintos conocimientos propios de la disciplina, pero sin aludir al texto académico. Sin embargo, el Módulo Metodología de la Investigación se propone como objetivos:

El módulo proporcionará las herramientas conceptuales y prácticas imprescindibles para desarrollar un proceso de investigación (de corte académico o de naturaleza aplicada), que resalte la especificidad de la indagación politológica, así como su complementariedad con las otras disciplinas sociales (FCS, 2009a, p. 28).

En concordancia, en cuanto a Contenidos, ese módulo se propone:

Los énfasis principales de este módulo se concentran en: (a) los diseños y modelos de investigación; (b) las técnicas de recolección de información; (c) las técnicas de análisis de los datos. Asimismo el módulo dedica también un espacio central a formar a los estudiantes para que puedan diseñar y desarrollar un proyecto de investigación, **con el propósito de prepararlos para la elaboración y realización del Trabajo Final** (FCS, 2009a, p. 28; el resaltado es mío).

Como punto aparte dentro de la estructura modular figura el Trabajo final (FCS, 2009a, 30; #IX.3.8). Se mencionan como sus objetivos:

Que el estudiante desarrolle, a efectos de culminar la Licenciatura, un trabajo final original, capaz de dar cuenta la aprehensión de contenidos y herramientas incorporadas durante la carrera y que demuestre con ello que adquirió una serie de destrezas necesarias para el trabajo profesional. Se intenta además que este trabajo se oriente de acuerdo con los intereses propios del estudiante y que contribuya, con esto, a la conformación de un perfil específico de egreso (FCS, 2009a, 30).

Como había sido consignado más arriba, este trabajo puede adoptar la forma de una monografía o una pasantía. Respecto de la monografía, se afirma:

La instancia de una monografía final –tramitada en seminarios de investigación y articulada a los cursos de metodología– pone en obra el acopio docente y propone la iniciación en el tratamiento sistemático de un objeto de estudio determinado. Se trata del estadio más complejo de la carrera, en el que se enlazan de manera orgánica, tres dimensiones que en la práctica científica no pueden ir separadas: el análisis concreto, los acopios teóricos y las experiencias metodológicas (FCS, 2009a, 31).

En las *Normas de la Licenciatura en Ciencia Política (Plan 2009)* (FCS, 2009c) se establecen requisitos para el trabajo final de grado:

- a) Consistirá en un trabajo monográfico individual de una extensión de entre 30 y 50 páginas, redactado a espacio y medio, empleando el tipo de letra “Times New Roman” tamaño 12, formato de papel A4.
- b) El Trabajo Final se traducirá en una monografía de autoría individual, en la que el estudiante demostrará su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema apoyado en materiales de índole documental, o referida a los contenidos curriculares tratados durante la carrera.
- c) Para la elaboración del Trabajo Final el estudiante contará con el apoyo de un docente, propuesto por el estudiante y designado por el Departamento, que actuará en calidad de tutor.
- d) La corrección del Trabajo Final se efectuará por un Tribunal integrado por tres docentes, uno de los cuales deberá ser, necesariamente, quien ejerció como tutor. La evaluación comprenderá la valoración de la monografía y su defensa oral por parte del estudiante. La

aprobación del Trabajo Final requerirá una calificación mínima de “Bueno” (6 en escala de 12), y el acuerdo de la totalidad de los integrantes del Tribunal.

e) El Trabajo Final se podrá realizar en una modalidad alternativa, consistente en la elaboración de una relatoría que informe y analice el desarrollo de una pasantía laboral en el marco de convenios entre la Facultad de Ciencias Sociales-Departamento de Ciencia Política e instituciones públicas o privadas. El Consejo de Facultad establecerá las pautas pertinentes a propuesta del Departamento de Ciencia Política (FCS, 2009c, pp. 2-3).

Como se ve, están descritos los aspectos formales, la necesidad de tutor, las formas de corrección pero no se ahonda en cuanto a cómo debe ser elaborado el trabajo (más que lo contenido en el ítem b)). Además, y consistentemente con lo establecido en el Plan de Estudios, el trabajo final puede ser sustituido por una pasantía y su relatoría (ítem d)). Otra cláusula del mismo documento (el artículo 15) establece que los estudiantes que cursan el Plan de Estudios 1992, que también deben hacer monografía final, pueden regirse por la reglamentación anterior o por la vigente (FCS, 2009c, p. 3). La normativa anterior, *Reglamento del Plan de Estudios 1992*, presenta la misma tónica de regular aspectos formales (del propio texto, del tutor, de plazos y registros) pero no especifica nada en cuanto a contenidos del texto (FCS, 1992).

La Licenciatura en Desarrollo, en su Plan de Estudios (FCS, 2009a) menciona, para el perfil de sus egresados, cuestiones de los ámbitos académico y profesional; respecto del primero, se establece:

El Licenciado en Desarrollo podrá integrarse a equipos de investigación, aportando los componentes específicos de una formación multidisciplinaria orientada al estudio y a la generación de conocimiento en la problemática del Desarrollo. La solvencia en esta labor estará garantizada por el manejo de los principales conceptos teóricos y metodológicos que le habilitarán a identificar y analizar los problemas del desarrollo de las sociedades modernas. La formación en estas capacidades y saberes lo harán especialmente competente para integrar cuadros docentes universitarios o preuniversitarios, así como para contribuir de manera relevante a la formación de cuadros de gobierno (FCS, 2009a, p. 55).

Así, la “generación de conocimiento” está dentro de sus competencias, pero no se establece de qué manera. Parece haber una cierta exterioridad en cuanto a esa dinámica, ya que se trata, eminentemente, del “manejo de los principales conceptos teóricos y metodológicos”. En esta misma línea, el Plan de Estudios refiere al “manejo fluido de la teoría y la metodología de las Ciencias Sociales” (FCS, 2009a, p. 58).

En el apartado “Estructura”, se enfatiza:

La solidez de la formación se logra a través de exigencias de profundización en los diversos cursos y talleres de los distintos vectores; por medio de prácticas profesionales que pueden tomar la forma de monografías de investigación o pasantías tuteladas; y a través de la supervisión tanto de un coordinador de la carrera como de un comité académico encargado de

validar las opciones tomadas por las y los estudiantes en el marco de trayectorias sugeridas (FCS, 2009a, p. 57).

Al igual que con las otras licenciaturas de esa facultad, la Licenciatura en Desarrollo requiere de un trabajo final, que puede adoptar la forma de monografía o pasantía:

otra unidad curricular específica está constituida por la monografía de investigación o la pasantía tutorada (que deberá tener actividades de formación previa y que culminará con la redacción de una memoria). Con una de estas unidades, la/ el estudiante [*sic*] deberá culminar su carrera (FCS, 2009a, p. 59).

En la generación de conocimiento ocupa un lugar fundamental el Taller de Desarrollo:

En este módulo la/ el estudiante [*sic*] deberá seguir, de manera fuertemente interactiva con sus compañeros y con los docentes a cargo, un proceso de aprendizaje sobre cómo movilizar los conceptos teóricos y las diversas herramientas y técnicas de análisis para producir conocimiento científico en torno a temas específicos. Si bien el taller será esencialmente integral, tendrá un carácter predominantemente metodológico. Tendrá dos posibles modalidades: orientado principalmente a la generación de conocimiento y a la práctica académica; o bien orientado a diversas formas de actividad profesional. En cualquiera de los dos casos este módulo tendrá 30 créditos y se caracterizará por enfocarse sobre uno o una serie de problemas específicos en cada oferta del Taller (FCS, 2009a, p. 61).

Las dos orientaciones posibles (académica y profesional) del Taller de Desarrollo están reafirmadas en las *Normas para la Licenciatura en Desarrollo (Plan 2009)* (FCS, 2009d, p. 3).

Por último, el Plan de Estudios establece un Módulo Práctica académico-profesional y trabajo final (integral):

La actividad central de este módulo será la realización de un trabajo académico o una práctica pre-profesional, en la que la/ el estudiante, con el apoyo de una supervisión docente o profesional, movilizará diversos instrumentos para la generación de conocimientos o la obtención de determinados resultados. Esta actividad específica representará 30 créditos. El módulo, que en su totalidad tiene 55 créditos, se complementa con otras actividades que pueden consistir en cursos, talleres, seminarios, etc., cuya finalidad es contribuir específicamente a mejorar las condiciones para la realización de aquellos trabajos (FCS, 2009a, p. 61).

Al igual que en las demás licenciaturas de esa Facultad, el trabajo final, de 30 créditos, puede ser una monografía o una pasantía (FCS, 2009a, p. 62). Respecto de este trabajo final el artículo 15 de las *Normas...* establece, al igual que para las demás licenciaturas, que puede adoptar la forma de monografía o de pasantía, y se diseñará y monitoreará en el marco del Taller de Desarrollo:

La monografía tendrá entre 30 y 50 páginas de extensión, redactado a espacio y medio, empleando el tipo de letra “Times New Roman” formato 12, o similar, formato de hoja A4, y consistirá en un trabajo en el que el estudiante, con la orientación de un tutor, demostrará destrezas para el planteo y análisis de un tema o problema basado en el empleo de la bibliografía, y de otros recursos teórico-metodológicos incorporados a lo largo de la carrera. Tanto el tema como el tutor deberán contar con el aval del Comité Académico de la LED [Licenciatura en Desarrollo]. La monografía se entregará, en cinco copias, en un plazo máximo de seis meses luego de la finalización del Taller, y constituirá asimismo el examen de esa actividad curricular. Por razones fundadas y mediando el aval del tutor, podrá concederse una prórroga que no podrá superar los diez meses de finalizado el taller. Transcurrido dicho plazo, el estudiante perderá la condición de reglamentado y deberá recurrar el Taller (FCS, 2009d, pp. 3-4).

El tribunal estará integrado por tres docentes, uno de ellos es el responsable del Taller.

Para la Licenciatura en Sociología, el segundo ítem del “Perfil de egreso” del Plan de Estudios 2009 establece que el licenciado estará en condiciones de:

Desempeñarse académicamente, en centros de investigación, formulando nuevas preguntas de investigación, diseñando planes y proyectos destinados a darles respuesta, aplicando los métodos y técnicas adecuados, generando nuevo conocimiento, comunicándolo en forma oral y escrita, en instancias y soportes científicos, a actores sociales y políticos relevantes, y a la comunidad en general (FCS, 2009a, 34).

Esta licenciatura presenta, al igual que las otras de esta facultad, una estructura modular. En los “Contenidos” del Módulo Metodología de Investigación, el Plan de Estudios establece:

la secuenciación de contenidos a través y a lo largo de las distintas asignaturas y actividades del módulo irá dando cuenta de los distintos aspectos y momentos del trabajo mismo de investigación, que más tarde serán integrados en el taller central y en otras actividades integrales: la revisión teórica y la formulación del problema de investigación, la definición del diseño y su lógica, la formulación de hipótesis y de la estrategia, la recolección de información, su sistematización y análisis, así como la presentación de los resultados de investigación y su comunicación (FCS, 2009a, 35).

Así, él énfasis está contenido en presentación y comunicación de resultados, concibiendo el texto como posterior y no como parte de la investigación misma.

La investigación se lleva a cabo en los Talleres y Actividades Integrales. Como sus “Objetivos” se establecen:

1. Que la o el estudiante logre, a través de una actividad de investigación concreta, llevar a cabo un proceso completo de generación de conocimiento sociológico, en términos de lo razonablemente esperable a nivel de Licenciatura, en el área de la Sociología, aplicando de modo integrado conocimiento metodológico, teórico y específico al campo o subcampo disciplinar en el cual se encuadre la actividad.
2. Que bajo la supervisión y la orientación de un docente responsable, la o el estudiante [*sic*] logre sortear por sí mismo los distintos problemas y dificultades que son normales en todo proceso de investigación, de modo de que como resultado de este proceso, hayan adquirido no

sólo los conocimientos y las competencias necesarios para emprender trabajos académicos y profesionales, sino también una confianza adecuada en las propias capacidades para hacerlo.

3. Plantear la posibilidad de realización de una “práctica profesional” en un ámbito externo al Departamento de Sociología, siempre y cuando se proceda a una reglamentación y control de su seguimiento, para permitir la homologación de los créditos otorgados al Taller Central de Investigación (FCS, 2009a, 39).

Así, al igual que en el caso de las otras dos licenciaturas descritas, el trabajo de investigación puede ser sustituido por una “práctica profesional”.

En cuanto a los “Contenidos”, el Plan 2012 hace referencia al anterior:

Una de las mayores dificultades que tradicionalmente han enfrentado las y los estudiantes [*sic*] de sociología consiste en la integración de los conocimientos adquiridos en los distintos vectores de la licenciatura. En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología de 1992 pretendió saldar dicha dificultad a través de la instalación de Talleres Centrales de dos años de duración, en el transcurso de los cuales las y los estudiantes llevarían a cabo, bajo la orientación de un docente, un proceso completo de investigación enmarcado en una especialidad, desde la formulación del problema hasta la redacción del informe final. Esta experiencia es unánimemente valorada como uno de los aspectos más positivos de aquel Plan (FCS, 2009a, 39).

No obstante, el nuevo plan introduce un cambio:

Sin embargo, se vuelve necesario adecuar dicho Taller teniendo en cuenta que los objetivos del mismo son la integración del conocimiento y no el mantenimiento de un determinado formato dentro del cual dicha integración deba hacerse. Por lo tanto, hemos optado por incluir dentro del módulo de “Talleres y actividades integrales”, no solo los Talleres Centrales –cuya duración podrá ser variable, y oscilar entre un mínimo de dos y un máximo de cuatro semestres– sino además otras actividades, tales como seminarios centrados en actividades de investigación, talleres de práctica profesional, u otras modalidades que tengan en común la característica de integrar en una misma actividad, preocupaciones y prácticas metodológicas, teóricas y específicas a uno o varios campos disciplinares. A través de estas modalidades, se procura proveer al Plan de mayor flexibilidad, y eliminar algunas de las rigideces que obstaculizan de modo artificial el progreso de las y los estudiantes [*sic*] hacia la finalización de la Licenciatura (FCS, 2009a, 39).

En los “Objetivos” del apartado sobre el Trabajo final (X.3.6), el Plan de Estudios menciona indistintamente la práctica profesional y académica, o el trabajo profesional y académico (FCS, 2009a, 40). En los “Contenidos” se especifica:

Se trata de que, previamente a su egreso, la o el estudiante [*sic*] elaboren una monografía o desarrollen una pasantía; que puede ser resultado de algunas de las siguientes experiencias: a) su actuación en las tareas de investigación de una de las actividades del módulo “Talleres y Actividades Integrales”; b) su actuación como ayudante o asistente de investigación en pasantías en una institución pública o privada, en las condiciones reglamentarias que se especifiquen; c) otras actividades relacionadas directamente con la práctica académica y profesional en el campo de la Sociología, siempre que queden comprendidas en las futuras especificaciones de este Plan de Estudios (FCS, 2009a, 40-41).

A los Talleres y Actividades Integrales se les asigna 60 créditos y el Trabajo Final implica 30 (FCS, 2009a, 41). Según las *Normas de la Licenciatura de Sociología* (FCS, 2009e), el Taller Central de Investigación ocupa tres semestres correlativos, y representa 44 créditos; se inicia con Seminarios Temáticos o Sociologías Especiales. El Taller tiene un cupo máximo de alumnos, “pedagógicamente compatible con su lógica de funcionamiento”, definido anualmente por el Departamento de Sociología (FCS, 2009e, pp. 1-2).

En el apartado “De la Monografía Final”, se establece que “consiste en un trabajo de autoría individual sobre un problema sociológico específico, estará basada en una revisión bibliografía y la aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos a lo largo de la carrera” y que su tema preferentemente debe derivarse del Informe Final de Taller Central de Investigación. El director del Departamento es quien asigna el tutor (FCS, 2009e, p. 3). Respecto de la modalidad de trabajo entre ambos, las *Normas* dictaminan:

A partir de la aprobación del tema de la monografía el estudiante tendrá derecho a cuatro sesiones de trabajo con el Tutor/a, que quedarán registradas en actas firmadas por ambas partes. En aquellos casos en que el estudiante haya sido autorizado a extender el plazo en la entrega de la monografía tendrá derecho a una sesión extraordinaria (FCS, 2009e, p. 4).

El artículo 26 consigna que la monografía deberá tener entre 30 y 50 páginas. Puede ser evaluada por el tribunal que corresponda luego de que el estudiante complete la totalidad de los créditos anteriores. El tribunal incluye al tutor; puede indicar correcciones y el estudiante tiene un plazo de dos meses a partir de ese fallo para incorporarlas (FCS, 2009e, p. 4).

La Licenciatura en Trabajo Social incluye dentro del “Perfil del egresado” la dimensión investigativa –además de la socio-pedagógica y la asistencial, y la dimensión ético-política que orienta toda la carrera– que:

se orienta a la producción y generación de conocimientos que aporten al análisis y la comprensión de la realidad social, tanto desde el Trabajo Social como desde las Ciencias Sociales, incluyendo de manera sistemática la teoría social y su particular articulación con la práctica (FCS, 2009a, 42).

El “Perfil del egresado” menciona la investigación en varios de sus ítems, pero no aclara cuál será el soporte material para realizarla. En concordancia con el perfil, se plantean, entre otros, los “Objetivos”:

2. Propiciar una sólida formación que permita desarrollar procesos de investigación e intervención profesional, a través de la integración de componentes teórico-metodológicos de las Ciencias Sociales y de la disciplina en particular.

3. Desarrollar la capacidad de identificar el instrumental técnico-operativo necesario para realizar procesos de investigación e intervención profesional.
4. Desarrollar la capacidad de realizar acciones profesionales tanto a los niveles de asesoramiento, planificación, negociación, investigación e implementación de políticas sociales, así como la formulación, gestión y evaluación de programas y servicios sociales (FCS, 2009a, 44).

Al igual que en todas las licenciaturas de esta Facultad, hay un Trabajo Final, de 30 créditos, que puede ser una monografía o una pasantía (FCS, 2009a, 50). No obstante, el apartado sobre este trabajo (XI.3.8) no hace mención explícita a la pasantía; establece:

Objetivo:

Que la/ el estudiante elabore y someta a evaluación una monografía final que de cuenta de la apropiación y dominio de conocimientos y habilidades necesarias y suficientes para alcanzar el título de grado según los criterios emanados de la comunidad académica de Trabajo Social.

Contenido:

La presentación de la monografía final en las y los estudiantes de Trabajo Social se articula al proceso desarrollado en el marco del proyecto donde la o el estudiante realiza su práctica pre-profesional. Lo cual no inhibe la elección de un tutor externo al equipo docente de acompañamiento de ese espacio de práctica (FCS, 2009a, 49).

Según las *Normas para la Licenciatura en Trabajo Social* (FCS, 2009f), hay un Trabajo Final para obtener el egreso, de 30 a 50 páginas:

Para la culminación de la Licenciatura, el estudiante deberá realizar una monografía de carácter individual, cuyo propósito es alcanzar la síntesis e integración de conocimientos teórico-prácticos, sin que ello necesariamente implique la creación de conocimiento nuevo y pudiendo estar vinculada a una experiencia de práctica pre-profesional (FCS, 2009f, p. 4).

Para realizarlo el estudiante debe elegir un tutor, que debe ser aprobado, así como su tema de monografía, por el Departamento de Trabajo Social. Debe haber al menos tres reuniones. El tribunal es propuesto por el tutor, que también lo integra, que puede hacer correcciones al texto y el estudiante debe procesarlas. También se prevé una defensa oral del trabajo (FCS, 2009f, pp.4-5).

Luego de describir las licenciaturas y otras consideraciones generales de la Facultad, el Plan de Estudios presenta anexos. El último es un glosario, en el que figuran los términos:

MONOGRAFÍA: la particularidad de la monografía es la de referirse a un tema único, delimitado y preciso, generalmente breve donde se prioriza la profundidad. Para algunos la monografía es producto de una investigación bibliográfica, no de campo, aunque nada hay en el concepto de monografía que lleve a aceptar esta restricción. Desde el punto de vista de la presentación formal, las monografías son trabajos donde se valora claramente la buena organización y el uso de un aparato crítico bien estructurado (SABINO, C.).

TESINA: Trabajo escrito, exigido para ciertos grados en general inferiores al de doctor (IESALC-UNESCO).

Es una denominación no universalmente usada que sirve para designar a trabajos de corta o mediana extensión que son presentados para su correspondiente evaluación académica. Desde

el punto de vista pedagógico, cumplen el mismo papel de las llamadas monografías: conocer los conocimientos y habilidades metodológicas de los estudiantes respecto a determinada materia por medio de una disertación escrita que se propone a los mismos y que forma parte de su evaluación (SABINO, C.).

TESIS: Investigación que debe presentar el estudiante después de concluir el plan de estudios de la carrera. Dicho trabajo de graduación debe versar sobre problemas nacionales o relacionados con la carrera elegida y constituye un requisito básico para la obtención del título. //2. Conjunto de actividades prácticas y teóricas referidas a un tema específico desarrollado por el estudiante como proyecto o investigación original, bajo la responsabilidad de un orientador, cuya presentación escrita, oral y aprobaciones son necesarias para optar al título profesional (IESALC-UNESCO).

Es una exposición escrita que una persona presenta ante una universidad o colegio para obtener el título de doctor, demostrando con ella que domina la materia de sus estudios y que es capaz de aportar nuevos y sólidos conocimientos a la misma. El uso originario del término, remite a una proposición que puede ser sostenida o demostrada mediante pruebas y razonamientos apropiados. Actualmente, y de un modo más general, se llama tesis al trabajo escrito que permite demostrar, a la conclusión de los estudios, que el graduado amerita el grado académico al que aspira. Una tesis es un trabajo serio y bien meditado que sirve como conclusión a varios años de estudios, demostrando las aptitudes del aspirante en el campo de la investigación y dándole oportunidad a éste para realizar por sí solo una indagación significativa. Las tesis son trabajos científicos relativamente largos, rigurosos en su forma y contenido, originales y creativos (SABINO, C.).

Las referencias bibliográficas no figuran completas; no obstante los términos fueron tomados de Vizcaíno Cova (2006) y Sabino (1987).

3.2.3 Facultad de Derecho³⁰

Respecto del Plan de Estudios de las carreras de Abogacía y Notariado, el vigente es de 1989. En ese documento no hay ninguna referencia al texto académico; solo se indican las materias con sus cargas horarias, y si su régimen de dictado es semestral o anual (Petroni, 2001, pp. 48-49)³¹.

Las reglamentaciones sobre cursados y exámenes (FDER 2004, 2008) no mencionan nada relativo al texto académico. El artículo N° 10, “Examen”, del *Reglamento de los cursos libre-controlados* (FDER, 2003) establece que, para exonerar,

³⁰ Como dato anecdótico, no es fácil acceder a los planes de estudio de las carreras más antiguas de esa facultad (Abogacía, Notariado y Traductorado), más allá de la grilla de las materias a cursar. En Abogacía y Notariado, pude acceder al Plan de Estudios a través los anexos de Petroni (2001). De la carrera de Traductorado no pude obtener el documento: no figura en el sitio web institucional, tampoco está accesible en bibliotecas y los bedeles dijeron no estar autorizados para proporcionarlo al público en general.

³¹ Petroni sostiene: “es evidente la ausencia de perfiles, tanto del docente como del estudiante y del egresado” (Petroni, 2001, p. 7).

se les otorgará a los estudiantes que obtuvieren en el primer interno una calificación de 8 (MBB) o superior la posibilidad de realizar un **trabajo monográfico** que necesariamente será individual.

La elección del tema del trabajo se efectuará en común acuerdo por el estudiante que estando habilitado así lo solicite y el docente encargado del curso, en forma inmediata al momento en que se conozcan las calificaciones del primer interno. Dicho tema deberá estar comprendido dentro del programa de la asignatura. Los plazos de entrega y demás cuestiones referentes al mejor desarrollo de la monografía deberán establecerse por el docente encargado del curso.

Los temas de los trabajos monográficos adjudicados a los estudiantes será inmediatamente comunicados por el docente encargado del curso, por escrito, al Instituto o Grupo Docente o Comisión de Carrera correspondiente.

La evaluación de la monografía se realizará por el docente encargado del curso, el cual indicará la calificación correspondiente junto al promedio final del estudiante. En caso de dudas y solo a estos efectos, se podrá citar al estudiante para defender su trabajo (FDER, 2003, pp. 2-3).

El *Reglamento de cursos reglamentados de materias teóricas* (FDER, 2010a) no contiene ninguna disposición que aluda al texto académico.

El *Reglamento de cursos de técnica forense* (FDER, 2010b) menciona:

Cada alumno de primero y segundo curso de Técnica Forense, realizará como mínimo un trabajo individual externo sobre derecho sustancial o material, relacionado con las asignaturas que hayan aprobado. El tema será señalado en el segundo mes de clase.

El trabajo deberá desarrollar disposiciones legales y soluciones doctrinarias y jurisprudenciales, y terminará con la opinión de autos. Se deberá dar especial importancia a este trabajo a los efectos de la promoción (FDER, 2010b, p. 3).

Además,

Los estudiantes del primer curso de Técnica Forense deberán asistir durante el año lectivo, a un cursillo de cinco horas en grupos no mayores de seis alumnos, en que se les enseñará el manejo de catálogos y fichas, las formas de ubicar obras Arts.. Referentes (*sic*) a temas jurídicos y los demás conocimientos necesarios a fin de poder reunir el material para realizar monografías y evacuar consultas. La asistencia a este curso será valorada para la aprobación del curso (FDER, 2010b, p. 5).

La Licenciatura en Relaciones Internacionales se propone, como primer objetivo de su Plan de Estudios, “Fortalecer el desarrollo académico de la carrera” (FDER, 2012a, p. 5). Los cursos se estructuran en Ciclos (Inicial, de Formación Básica y Profesional) y tres Ejes que los atraviesan: Metodológico-Instrumental, Teórico-Conceptual y de Aplicación (FDER, 2012a, p. 12). En el segundo Ciclo, el Eje Metodológico-Instrumental,

integrado por el área de investigación, apunta a profundizar la formación necesaria en técnicas y métodos de investigación a los efectos de que el estudiante adquiriera los instrumentos necesarios para elaborar su proyecto de monografía o los documentos finales de su pasantía (FDER, 2012a, p. 14).

En el tercer Ciclo, “en el último semestre de este Eje [de Aplicación], el estudiante podrá optar por realizar una monografía (con una defensa pública), o una pasantía (con un

informe final)” (FDER, 2012a, p. 15). De estas clasificaciones no parece claro en qué eje se elabora el trabajo final. La monografía o pasantía tiene 30 créditos (FDER, 2012a, p. 20).

La Licenciatura en Relaciones Laborales se estructura en tres Ciclos: Inicial, de Estudios Orientados y Profesional. Del último Ciclo, el Plan de Estudios establece:

El último semestre del tercer ciclo se ha estructurado de manera que existan tres opciones distintas: Docencia, o Investigación o Extensión Universitaria y Práctica Profesional o Monografía. Así, el estudiante tendrá la posibilidad de optar por realizar uno u otro orientándolo hacia las posibilidades que existen para el desarrollo de la actividad luego del egreso, tanto desde el punto de vista profesional como académico (FDER, 2012b, p. 2).

En el semestre final de la carrera hay que hacer una monografía o pasantía, que equivalen a 30 créditos (FDER, 2012b, p. 6).

Para ninguna de las dos licenciaturas he encontrado otras resoluciones o reglamentos respecto del trabajo final.

3.2.4 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Las licenciaturas que ofrece actualmente la FHCE son nueve: en Ciencias Antropológicas, en Ciencias de la Educación, en Ciencias Históricas, en Filosofía, en Letras, en Lingüística, en Turismo (Centro Universitario de la Región Este, CURE, con sede en Maldonado), en Biología Humana (conjuntamente con la Facultad de Ciencias y la Facultad de Medicina de la Universidad de la República)³² y otra Binacional en Turismo, desarrollada en conjunto entre la Universidad de la República (Regional Norte, con sede en Salto) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). A efectos de este trabajo tomaré las seis primeras, dado que se trata de una investigación en la Universidad de la República, del área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales.

El *Reglamento de asistencias y aprobación de cursos* (FHCE, 1993) prevé tres modalidades de aprobación de cursos: a través de examen final, pruebas parciales o trabajo de pasaje de curso. Respecto de esta última, se expresa:

El trabajo de pasaje de curso podrá adoptar la modalidad de una monografía, un informe o un conjunto de ejercicios.

³² Cuya inclusión en el Área de las Ciencias Sociales y Humanas podría ser discutida, ya que propone tres áreas temáticas comunes, de las cuales esta ocupa un mínimo de 8 créditos, mientras que las ciencias básicas como Matemática, Física y Química ocupan 22, y las ciencias biológicas ocupan 37 créditos mínimos (y el resto de los créditos deben ser cubiertos por asignaturas elegidas mediante orientaciones específicas) (ver FHCE, 2004).

Cuando el trabajo de pasaje de curso adopte la modalidad de una monografía o un informe, el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias.

Sin perjuicio que las fases preparatorias de trabajos de pasaje de curso que impliquen labor de investigación o de exposición crítica de conocimientos puedan ser realizadas individual o colectivamente, solo se considerará a los fines de la aprobación de cursos la presentación de trabajos individuales o partes sustantivas de trabajos colectivos con autoría individual de cada estudiante (FHCE, 1993, s/p; artículos 10 al 12).

Sobre la monografía y el informe hay cláusulas en el *Reglamento de trabajos de pasaje de curso y seminarios* (FHCE, 1991). Ese documento define el informe como: “aquel trabajo que da cuenta de la elaboración de un proyecto de investigación, refleja los resultados parciales alcanzados en determinada etapa del mismo, o adelanta un aporte, también parcial, al mismo” (FHCE, 1991, s/p; artículo 1). A continuación, “y sin que suponga enumeración taxativa”, el documento propone algunos formatos que podría asumir, a modo de ejemplos:

a) una bibliografía comentada o una guía bibliográfica introductoria a un tema determinado, consistiendo la tarea en seleccionar los libros pertinentes y analizar su contenido en función del tema propuesto. Las referencias sobre las obras mencionadas deberán incluir algún juicio crítico, además de una somera caracterización descriptiva; b) una selección de artículos de revistas, debidamente comentados, sobre un tema específico; c) un ejercicio sobre la base de un temario propuesto, que evidencie el manejo de la bibliografía accesible y agregue las reflexiones personales del alumno; d) una lectura crítica de un texto en cuanto sustento de una posición teórica o metodológica, o en cuanto fuente; e) entrevistas a investigadores, realizadas a partir de un cuestionario dado, analizando las respuestas del investigador elegido o cotejándolas con las de algunos de sus colegas; f) un informe de relevamiento, incluyendo a través del manejo de fuentes la identificación de elementos que sirvan de base para la investigación y realizando propuestas de categorización o tipología de los mismos; g) una encuesta simple, de carácter demográfico o de opinión sobre temas que configuren partes integrantes de un proyecto de investigación; h) reportajes de historia oral, que puedan recoger información directa sobre organizaciones sociales, procesos institucionales, modalidades culturales, opiniones generacionales, etcétera; i) estudio de un periódico o una revista como fuente informativa y como testimonio de una tendencia o concepción (ideológica, estética, étnica, etcétera) en relación a un tema circunscripto; j) recolección de canciones populares, aforismos, refranes, etcétera, conformando repertorios ordenando temáticamente; k) comentarios de textos pertenecientes a protagonistas de determinados acontecimientos, analizando sus contextos y significación intrínseca; l) elaboración de un proyecto de investigación que dé cuenta fundamentada de las etapas señaladas en los literales a), b), c) y d) del Art. 2º (FHCE, 1991, s/p; artículo 1).

En este mismo documento, respecto de la monografía se establece:

Se entiende por Monografía un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario. El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas: a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de hipótesis significativas; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones. Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo (FHCE, 1991, s/p; artículo 2).

La Licenciatura en Ciencias Antropológicas, según el Plan de Estudios 1991, prevé dos opciones de titulación: en Antropología Social y Cultural, y en Arqueología. Respecto de las modalidades de evaluación, el Plan de Estudios 1991 establece: “Las materias Técnicas de Investigación (6° semestre) y los Talleres de Investigación I (7° semestre) y II (8° semestre) se aprobarán mediante Trabajos de pasaje de curso” (FHCE-ICA, 1991, s/p; #4, “Modalidades de evaluación”). Esas materias se describen:

Técnicas de Investigación en Antropología Cultural y Social. Requiriendo de los conocimientos epistemológicos y metodológicos previos, este curso se centra en los aspectos directamente vinculados a la práctica de la investigación de campo. Para ello, se llevan a cabo ejercicios de simulación y prácticas reales para dominar las técnicas cuantitativas (encuestas, muestreos) y especialmente las cualitativas (entrevistas en profundidad, informante clave, historias de vida, observación no participante, observación participante). Asimismo se procura aportar elementos para la interpretación de los datos (elaboración de modelos, elaboración y contrastación de hipótesis, sin lo cual la recolección de los datos de campo no resultaría significativa, etc.). **Incluye también la indicación de los elementos para la redacción de informes técnico-científicos.** Se trata de un curso práctico cuya aprobación requiere de un trabajo con valor de monografía, consistente en la elaboración de un protocolo de investigación o la aplicación en una investigación real de alguna/s de la/s técnica/s desarrollada/s en el curso.

Técnicas de Investigación en Arqueología. Valen respecto de esta materia las consideraciones generales hechas para la misma asignatura, referidas a la Antropología Social y Cultural. En este caso, se plantea la sistemática general y específica de la Arqueología considerándose por un lado el trabajo de campo (prospección, tipología de sitios, recolección superficial, sondeos, excavación, técnicas de relevamiento y tratamiento de arte rupestre, tratamiento de los hallazgos en el campo) y por otro, el de laboratorio (procesamiento y clasificación de los distintos vestigios materiales: líticos, cerámicos, óseos, malacológicos, etc.; datación de los mismos; análisis del conjunto de un yacimiento, aplicación de criterios estadísticos, etc.). Es un curso práctico que se aprueba mediante **la elaboración de un protocolo de investigación** o la aplicación en una investigación real de alguna/s de la/s técnica/s desarrollada/s en el curso.

Talleres de Investigación I y II en Antropología Social y Cultural y en Arqueología. El Taller II constituirá la continuación del correspondiente Taller I. Los temas serán modificables al inicio de cada Taller I y se referirán a aspectos de la realidad nacional. El Taller I se orientará a la elaboración de un proyecto completo de investigación, individualmente presentado, que deberá ser defendido. El Taller II implicará la realización del proyecto hecho para el Taller I, aprobado. El docente responsable por el Taller II hará **un seguimiento del desarrollo de la investigación y de la redacción de sus conclusiones** (FHCE-ICA, 1991, s/p; #8, “Descripción sintética de las materias del Plan”; los resaltados en negrita son míos).

Como puede observarse de los nombres y de las descripciones de esos cursos, deben aprobarse por trabajo final escrito aquellos estrictamente vinculados a la investigación. Se trata, además, de materias que se encuentran al final de la carrera.

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación, según el Plan de Estudios 1991, “El estudiante deberá aprobar una de las materias (a elección) a partir del 5° semestre mediante monografía. Asimismo, esta modalidad de evaluación regirá para los dos seminarios de la Opción Docencia y de la Opción Investigación” (FHCE-ÁCCEE, 1991, s/p; #3, “Formas de evaluación”). De los seminarios se enfatiza que tienen por objeto preparar al estudiante en las

tareas de investigación (FHCE-ÁCCEE, 1991, s/p; #5, “Descripción sintética de las materias del Plan”). Los dos seminarios pertenecen al último año de la carrera (7° y 8° semestres).

Según el Plan de Estudios 1991, los cursos que ofrece la Licenciatura en Ciencias Históricas se dividen en seminarizados (que suponen “el trabajo sistemático del docente y los estudiantes en una tarea de investigación colectiva sobre un tema determinado” y no seminarizados (que incluyen una parte teórica, en la que se desarrollará un panorama global de la materia, y una parte práctica, en la que el estudiante deberá familiarizarse con el manejo de fuentes) (FHCE-ICH, 1991, s/p; #4, “Estructura de los cursos”). En cuanto a la evaluación, para se especifica: “El estudiante que curse la Opción Investigación deberá elaborar a lo largo de su carrera y a partir del 5° semestre, cuatro monografías, dos de las cuales (como mínimo) en el 7° y en el 8° semestres (una en cada uno)” (FHCE-ICH, 1991, s/p; #5, “Formas de evaluación”).

Según el Plan de Estudios 2010³³, la Licenciatura en Filosofía se divide en módulos temáticos.

El apartado 5 del Plan de estudios es la “Descripción de las modalidades de evaluación” (FHCE-IF, 2010, pp. 14-15), de las cuales “se especifican algunas”. Las mencionadas son: control de lectura, informe de lectura (descrito como “una recapitulación reflexiva del contenido de un texto filosófico”), exposición oral, prueba parcial o final, escrita u oral, “escrito filosófico (artículo)”, del que se especifica que “se trata de un texto filosófico en que el alumno demuestre su capacidad de formular una tesis y defenderla, no exigiéndose originalidad y poseyendo el trabajo una extensión estándar de aproximadamente 3 mil palabras (entre 6 y 8 páginas)”. Este último es la forma de evaluación de los “tópicos especiales” del Módulo temático Filosofía latinoamericana y uruguaya (FHCE-IF, 2010, p. 14).

A la vez, se destaca:

Mención especial merece la **tesina**. Las características de la misma serán las siguientes: Deberá ser un trabajo de mayor aliento que el escrito u artículo, donde se aborda un problema filosófico, se desarrolla un enfoque consistente del mismo y se hace una evaluación crítica de la situación presentada. No se exigirá originalidad sino capacidad de comprensión, análisis y exposición filosóficos adecuados a esta etapa formativa. En el proceso de elaboración de la tesina corresponde un papel destacado al Seminario de Tesina. Este poseerá una importante carga de horas de trabajo semanal. Su aprobación supondrá la realización de un anteproyecto de Tesina que se presentará al final del Seminario y una exposición oral del contenido del mismo. Siguiendo los formatos más o menos estándares dentro de estudios de grado, se estima

³³ Algo de este Plan de Estudios ya fue analizado en Blezio (2013).

una extensión en el entorno de las 16 mil palabras (aproximadamente 40 páginas) (FHCE-IF, 2010, pp. 14-15; el destacado y el uso de las mayúsculas son del original).

Respecto del Seminario de Tesina, el Plan de Estudios consigna:

Se tratará de un espacio en que se integre la figura del Orientador de Tesina con la de un Docente Coordinador que coordinará el conjunto de las actividades del Seminario (incluyendo la orientación de las tesinas). Su labor tendrá, como objetivo fundamental, además de los temas metodológicos, fortalecer el seguimiento personalizado de los estudiantes y actuar como nexo entre estos y los docentes orientadores (FHCE-IF, 2010, p. 13).

El Plan de Estudios 2010 está creditizado: la licenciatura requiere de 296 créditos filosóficos imprescindibles (aquí se incluyen el Seminario de Tesina, que tiene 13, y la Tesina, que tiene 25 créditos), 52 créditos universitarios electivos y 12 créditos complementarios obligatorios³⁴. A la fecha no existe reglamentación nueva sobre este Plan de Estudios.

Así, según estos documentos, tanto en lo que podríamos considerar desde nuestro marco teórico textos académicos propiamente dichos como en aquellas modalidades de evaluación cuya inclusión en esa categoría es dudosa (como el informe de lectura (FHCE, Instituto de Filosofía, 2010) se presupone una dinámica entre saber y conocimiento propia de la dimensión heurística del texto académico.

En la Licenciatura en Letras, según el Plan de Estudios 1991, para obtener el título el estudiante debe realizar al menos cuatro monografías, tres de ellas en los seminarios. Para las otras materias, y de acuerdo con el docente encargado del curso, el estudiante puede optar por presentar un trabajo de pasaje de curso (FHCE-ILe, 1991, s/p; #4, “Evaluación”).

Además, respecto de los seminarios, el Plan establece: “Las Literaturas dictadas en régimen de seminario serán monográficas y se estudiarán sobre los textos en lengua original. Estos seminarios tendrán en cuenta los aspectos socio-históricos para su debida contextualización” (FHCE-ILe, 1991, s/p; #8, “Descripción sintética de las materias del Plan”).

En cuanto a la evaluación de la Licenciatura en Lingüística, según el Plan de Estudios 1991, “en la Opción Investigación se aprobarán, por la modalidad de monografía los dos Seminarios (semestres 7 y 8) y dos materias a elección del estudiante, a partir del 4º semestre (incluido); los talleres metodológicos se aprobarán mediante la presentación de Informes cuyo

³⁴ El Plan de Estudios 1991 se estructuraba en dos ciclos; en cuanto a posibilidades de evaluación, establece que los seminarios –cuatro para la Opción Investigación– deben aprobarse mediante monografías, y en dos asignaturas más del segundo ciclo puede optarse por esa modalidad de aprobación (FHCE-IF, 1991, p. 2).

contenido –ejercicios metodológicos diversos, breves reseñas, recopilación y ordenamiento de fuentes y corpora, manejo de información relacionada pertinente, etc.– reflejará la práctica cumplida durante el semestre” (FHCE-ILi, 1991, s/p; #3, “Evaluación”).

Respecto de los Seminarios y Talleres Metodológicos (dos de cada uno, previstos luego del séptimo semestre), el Plan establece que “El objeto de estas actividades es el de preparar al estudiante en las tareas de investigación” (FHCE-ILi, 1991, s/p; #7, “Descripción sintética de las materias del Plan”).

3.2.5 Facultad de Información y Comunicación

Esta facultad, de creación reciente (octubre de 2013), reúne las anteriores instituciones Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) y Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) (ver capítulo 0, “Presentación”), que contenía las Licenciaturas en Archivología y en Bibliotecología. Actualmente las instituciones anteriores son Institutos: de Comunicación y de Información, respectivamente.

Del actual Instituto de Información dependen la Licenciatura en Archivología y la Licenciatura en Bibliotecología³⁵. Ambas tienen un Plan de Estudios vigente aprobado en 2012. En el apartado “Unidades curriculares transversales a ambas carreras” el primer ítem que figura es “Universidad y alfabetización académica”. Allí se sostiene:

De acuerdo con Carlino [Carlino, Paula (2006a) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires] y considerando que aprender a leer y escribir en la universidad no es una habilidad que pueda realizarse de una vez para siempre e independientemente de una disciplina, la alfabetización académica requiere de una implementación transversal a todo el curriculum, desde el Ciclo Inicial. Las estrategias que esta propuesta pretende abordar se vinculan a través de metodologías, tanto de trabajo como de evaluación de los cursos.

La alfabetización académica se propone:

- ubicar al estudiante en el ámbito universitario,
- incorporarlo a una comunidad discursiva y a un contexto de práctica (el campo académico de las Ciencias Sociales y Humanas, específicamente en la disciplina Ciencia de la Información), con sus características y normas,
- brindar metodologías para el abordaje de los problemas e instrumentos de trabajo intelectual,
- abordar la escritura y la lectura como prácticas sociales y brindar herramientas de análisis y comprensión lectora,
- fortalecer el manejo de la escritura, instrumento privilegiado de reflexión y construcción de conocimiento,
- desarrollar habilidades argumentativas y discursivas.

Los principales aspectos a desarrollar en coordinación con las distintas unidades curriculares del Plan, y con base en el campo de problemas propios de la disciplina, se pueden sintetizar en: análisis y comprensión lectora, competencias comunicativas, géneros discursivos,

³⁵ Las reglamentaciones para estas dos licenciaturas fueron presentadas en Blezio (2013).

argumentación como actividad social, intelectual y verbal, **producción de textos académicos** (EUBCA, 2012a, p. 16-17; el destacado mío).

Respecto del texto académico, para las dos licenciaturas este documento plantea:

Una unidad curricular específica del Plan de Estudios lo constituye el trabajo monográfico final realizado a partir del 7° semestre en régimen de Seminario-Taller. Consiste en el diseño y realización de un proyecto de carácter formativo que constituya un aporte al área de la Ciencia de la Información, la presentación de un informe con formato monográfico y la defensa oral del mismo. La temática a abordar podrá contemplar las tres funciones universitarias y generar espacios de articulación e integración enseñanza-extensión-investigación. El trabajo monográfico será de carácter individual o grupal, con un máximo de tres integrantes por grupo. Se le asignan 30 créditos (EUBCA, 2012a, p. 28 y p. 38).

A modo de referencia, recordemos que ambas licenciaturas poseen un total de 360 créditos mínimos.

Las *Disposiciones reglamentarias sobre modalidades de cursado, control de asistencias y evaluación de los cursos del Ciclo Inicial del Plan de Estudios 2012* (EUBCA, 2012b), no ahondan en el tema que nos ocupa. Simplemente señalan que los cursos en modalidad reglamentada o libre-reglamentada pueden aprobarse por dos evaluaciones parciales o por un trabajo final (EUBCA, 2012b), pero no se especifica de qué se trata.

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación parte de una evaluación del anterior. Así,

Algunas de las falencias enumeradas son: la escasa propuesta de aprendizajes prácticos, la desvinculación y desequilibrio de los talleres de cuarto año con respecto al resto de la carrera, la anualidad de los cursos, la **falta de tesina o trabajo de grado previo al egreso**, la formación insuficiente para la expresión oral y escrita, la inexistencia de otras opciones de titulación, la escasa incorporación de la investigación en la formación, la casi inexistencia de proyectos de extensión y la disociación en los procesos de enseñanza de las funciones básicas de la Universidad (LICCOM, 2012, p. 1; el destacado es mío).

La licenciatura presenta una estructura modular. El Plan de Estudios menciona como parte de los contenidos del módulo “Metodología”: “Características y producción del trabajo académico y profesional” (LICCOM, 2012a, 19). Como se explica en el propio Plan, “Cada estudiante construirá su propio itinerario curricular, culminando con un trabajo de grado que podrá tener diferentes formatos según las particularidades de cada recorrido” (LICCOM, 2012a, p. 13). La licenciatura tiene tres ciclos: Inicial, de Profundización y de Graduación. El trabajo final será elaborado a partir del segundo y concluido en el último:

El Trabajo de Grado (TG) como resultado máximo de la articulación de prácticas y saberes a lo largo de la carrera, será el proyecto de referencia de cada estudiante al momento de culminar sus estudios. Este producto podrá caracterizarse por los más diversos formatos,

correspondiéndose con el itinerario curricular desarrollado. Su valor será acreditable en el Ciclo de Graduación (LICCOM, 2012a, p. 22).

Pero en el Plan de Estudios no se especifica qué formatos puede asumir. Hasta el cierre de la investigación no están elaboradas las normas generales del Plan de Estudios 2012. Al cierre de esta investigación todavía no estaban elaboradas las normativas generales de ese Plan de Estudios.

3.2.6 Facultad de Psicología

Según el Plan de Estudios 2013, la formación

promueve la praxis como estructurante de la formación de grado, desde el desarrollo de Prácticas Pre-Profesionales, la implementación de un Proyecto Integral y la realización de un Trabajo Final de Grado, generando de esta manera experiencias e insumos cuya sistematización propenderá a una retroalimentación a la hora de pensar las líneas de desarrollo de Facultad, procurando que estas producciones formen parte del acervo académico de nuestra institución (FP, 2013a, pp. 4-5).

Como uno de los dos objetivos generales de la formación, el Plan de Estudios se propone: “Proporcionar una formación que habilite la producción y uso de conocimientos en distintos ámbitos y problemáticas a los efectos de contribuir al bienestar integral de los sujetos y sus comunidades y al desarrollo de la psicología como disciplina (FP, 2013a, p. 5).

En cuanto a su estructura, la carrera se organiza en tres Ciclos de formación y cinco Módulos, “contando con un trabajo final de grado (que contempla distintas modalidades), el que dará cuenta del itinerario construido por el estudiante” (FP, 2013a, p. 5).

Los Ciclos son: de Formación Inicial en Psicología, de Formación Integral y de Graduación. Uno de los objetivos del primer ciclo es “Brindar herramientas para el desarrollo del trabajo intelectual” (FP, 2013a, p. 6), pero no se especifica cuáles ni de qué modo. En el último Ciclo, “Se elaborará un Trabajo Final de Grado, cuyo objetivo es sintetizar la formación del estudiante en una producción académica”. Del total de 80 créditos de este Ciclo, 40 los constituye el trabajo final (FP, 2013a, p. 6).

En cuanto a los Módulos, atraviesan los tres Ciclos. El Módulo Metodológico tiene como contenidos:

1. Herramientas informáticas asociadas a la sistematización y análisis de datos cuanti y cualitativos, y a la producción académica.
2. Exploración y utilización de bases de datos científico-académicas.
3. **Modalidades de presentación de producciones académicas.**
4. Acceso a comprensión lectora de segunda lengua (FP, 2013a, p. 10; el resaltado es mío).

En este módulo también se desarrollan “Aportes para el Trabajo Final de Grado” (FP, 2013a, p. 10).

En cuanto al Trabajo Final de Grado, en el Plan de Estudios se establece:

El proceso de formación de grado se finalizará con un Trabajo Final de Grado que constará de 40 créditos. Para ello existirán distintas modalidades de presentación. A modo de ejemplo: trabajo monográfico de fuerte contenido teórico reflexivo, artículo científico, informe del itinerario del estudiante mediante una carpeta de trabajos, proyecto de postulación a maestrías o doctorado. Las modalidades serán definidas por las estructuras pertinentes.

Por lo expuesto, el Trabajo Final de Grado será una producción que sintetice e integre la formación del estudiante, articulando lo realizado en diferentes Módulos. Su objetivo es triple: Por un lado, retrospectivamente, ha de integrar y construir un sentido (o historización) a todas las actividades realizadas por el estudiante en el transcurso de su formación. Por otra parte, prospectivamente, ha de servir de apoyo a la proyección del estudiante como egresado en su labor académico-profesional. En tercer lugar, ha de constar, como producción documentada en Facultad, como aporte que enriquezca los campos de problemas que habitan la Psicología Universitaria. El Trabajo Final de Grado se acreditará en el Módulo de Psicología (FP, 2013a, p. 8).

Además de estas consideraciones, sobre el Trabajo Final de Grado hay dos resoluciones del Consejo de la Facultad. Según la Resolución N° 28, del Consejo de Facultad del 8/05/13, “El Trabajo Final de Grado (TFG) es un trabajo académico, individual, con lectura y defensa pública, con al menos 5 diferentes formatos: Monografía, Preproyecto para postular a un posgrado, Artículo Científico, Portfolio, Otros” (FP, 2013b, p. 1). A continuación se define cada uno de ellos.

El Preproyecto de Tesis, se define como:

un proyecto preliminar para postular luego de finalizado el grado a un posgrado. La postulación se puede enmarcar en la oferta académica de posgrados de nuestra Universidad o a nivel internacional. El pre-proyecto permite ordenar ideas y sistematizar el pensamiento previo a la realización de un proyecto de investigación (FP, 2013b, p. 1).

Además de la carátula, el resumen y las palabras clave, debe incluir el nombre del tutor y, en un máximo de 15 páginas con letra Arial 11, a espacio y medio, diseñadas de acuerdo al tipo de investigación propuesto, la siguiente información (que se enumera a título orientativo):

- Fundamentación y antecedentes.
- Referentes teóricos.
- Problema y preguntas de investigación.
- Objetivos.
- Estrategia o diseño metodológico.
- Consideraciones éticas.
- Cronograma de ejecución.
- Resultados esperados.
- Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA (FP, 2013b, p. 1).

En cuanto al Artículo Científico,

La modalidad de TFG mediante la presentación de un artículo científico es un trabajo breve que tiene como propósito preparar al estudiante para la publicación en revistas arbitradas, es decir aquellas que utilizan la revisión por pares como forma de evaluación. En este tipo de trabajo es muy importante el cuidado en la redacción para comunicar de forma clara y con referencias correctamente realizadas. El formato propuesto dependerá de la revista a la que el/la estudiante [*sic*] quisiera aspirar a publicar (FP, 2013b, 2).

A modo orientativo, se plantean las pautas de la revista de la Facultad de Psicología (*Psicología, Conocimiento y Sociedad*).

- 1) Carátula: La información que será considerada indispensable en la Carátula es: Universidad, Facultad, Título del Artículo Científico, Revista Arbitrada, Nombre estudiante, Ciudad, Fecha, Tutor.
 - 2) Resumen: Un resumen de hasta 250 palabras con 3 palabras clave al pie.
 - 3) Los Trabajos originales que presentan resultados de investigación tendrán una extensión máxima de 20 páginas. Los trabajos de Revisión teórica o metodológica podrán tener una extensión máxima de 30 páginas.
- Las referencias bibliográficas no se incluyen en las páginas. Las páginas incluyen las referencias, tablas y gráficos, a doble espacio en papel de tamaño DIN-A4, en una sola cara, con márgenes de 3 cm y numeración en la parte inferior derecha, y la tipografía será Arial de 11 puntos, sin utilizar sangrías. Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA (FP, 2013b, 2).

Del Portfolio se sostiene:

Un portfolio académico conlleva realizar una producción que dé cuenta de los conocimientos adquiridos en un determinado periodo de tiempo. De esta manera, el portfolio es una carpeta de trabajos realizados por el o la estudiante que refleja el proceso de aprendizaje y producción de conocimientos que da cuenta del itinerario realizado (FP, 2013b, p. 2).

El portfolio debe contener, además de la carátula y el resumen, en un máximo de 30 páginas en letra Arial 11, a espacio y medio, y con referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA,

una reflexión en conjunto con los principales trabajos realizados a lo largo de la Licenciatura. La carpeta de trabajos realizados deberá incluir al menos 5 trabajos, con un mínimo de 3 trabajos de autoría individual y un máximo de 2 trabajos de autoría colectiva. En todos los casos deberá incluir las evaluaciones docentes correspondientes. La reflexión deberá articular los trabajos y además incluir nuevos elementos (FP, 2013b, pp. 2-3).

De la Monografía se establece que su propósito es “revisar, analizar, sistematizar e integrar la literatura previamente publicada sobre un campo temático, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo del mismo y ofreciendo una evaluación crítica”.

Además de carátula y resumen, debe tener entre 20 y 40 páginas en Arial 11, a espacio y medio, e incluir las referencias bibliográficas en normas APA (FP, 2013b, p. 3).

La Resolución N° 34 de la Sesión del Consejo del 5/6/2013 reglamenta la relación de tutoría y los plazos. En cuanto a las tutorías, se establece: “se llevarán adelante en una relación estudiante-tutor/a. El/la tutor/a [*sic*] pertenece a un Programa y a un Instituto. El proceso de tutoría también debe generar una retro-alimentación Programa-Tutorados/as [*sic*], en la línea de que las producciones van a estar en función de líneas temáticas” (FP, 2013c, p. 1). Cada tutoría, que comprende entre 12 y 14 encuentros, tendrá un mínimo de duración de tres meses y un máximo de seis, “estableciéndose estos plazos a los efectos de la mejor gestión de la enseñanza” (FP, 2013c, p. 3). Luego de la aprobación por parte del tutor, hay una evaluación de otro docente y, si el trabajo supera esas dos instancias, pasa a una lectura pública, coordinada y organizada por el programa al que pertenece el tutor (FP, 2013c, p. 2).

3.2.7 Instituto Superior de Educación Física

Acerca de la evaluación, el Plan de Estudios 2004 explicita:

Ensayos, artículos, experiencias prácticas, marcos conceptuales, y otros, podrán ser opciones de estos procesos. En cualquier caso, la importancia radica en explicitar las intenciones del dispositivo creado, fundamentando el porqué de la selección de este a los futuros egresados, entendiendo este tipo de propuestas como profundamente formativas (ISEF, 2004, p. 4).

Este Plan de Estudios incluye tres cursos específicos sobre escritura: el Taller de escritura (selectivo, 12 horas) y el Seminario Informes y Proyectos (12 horas), ambos en el primer nivel de la carrera (ISEF, 2004, p. 9) y, por último, en el cuarto nivel, el Seminario de Tesina (ISEF, 2004, p. 12); en su descripción al final del capítulo 1, donde aparece nombrado como “Seminario Final de Egreso”, hay referencias a la investigación pero ninguna a la escritura académica (ISEF, 2004, p. 4); tampoco la hay en la descripción de trabajo final que aparece posteriormente:

Consiste en la defensa de la tarea individual realizada por el estudiante en torno a la investigación que hubiera realizado al término de su carrera. Se desarrolla a partir del Seminario de 4° Nivel y pretende ser un trabajo que integre las lecturas teóricas y las instancias prácticas de toda la formación, aunque pueda remitirse a un solo campo como producto de la especialización o definición del problema de investigación (ISEF, 2004, p. 4).

El *Reglamento del Plan de Estudios 2004* (ISEF, 2004)³⁶ no contiene información sobre la Tesina ni el Seminario Final.

3.3 En resumen, sobre los documentos

Tal como planteé en un trabajo anterior (Blezio, 2014a), de los documentos relevados se desprende que 18 de las 23 carreras exigen textos académicos: Licenciaturas en Archivología, Bibliotecología, Ciencia Política, Ciencias Antropológicas, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Históricas, Desarrollo, Economía, Educación Física, Filosofía, Letras, Lingüística, Psicología, Relaciones Internacionales, Relaciones Laborales, Sociología y Trabajo Social).

En 13 de ellas se exige una monografía o trabajo final de grado; en siete de esas 13 (Licenciaturas en Ciencia Política, Desarrollo, Economía, Relaciones Internacionales, Relaciones Laborales, Sociología y Trabajo Social) la monografía puede cambiarse por una pasantía.

La monografía también puede adoptar otra modalidad en las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación y en Psicología. En la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación aun hay un reglamento para su *Plan de Estudios* (2012); lo que se establece en ese documento es el trabajo final de grado podrá tener “los más diversos formatos” (LICCOM, 2012, p. 22). La Licenciatura en Psicología admite como formatos opcionales para el trabajo final de grado: Pre-proyecto para postular a un posgrado, Artículo Científico, Portfolio, Otros” (FP, 2013b, p. 1), es decir, se legitiman, además de la monografía, otras modalidades del trabajo académico, más acordes con la dinámica académica actual (el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, del año 2013 (el más reciente de los estudiados).

En la FHCE todas las licenciaturas cuyos planes de estudios son de 1991 exigen varios textos académicos: Ciencias Históricas, Letras y Lingüística exigen cuatro monografías para el egreso; y Ciencias Antropológicas y Ciencias de la Educación requieren de tres. La Licenciatura en Filosofía tiene un Plan de Estudios anterior a la *Ordenanza de estudios de grado...* (es del año 2010) pero ya se inscribe dentro de las discusiones de las que, finalmente, fue producto la *Ordenanza...*; esa licenciatura prevé una tesina para el egreso.

³⁶ Este reglamento se encuentra actualmente en revisión. Tiene aprobación de la Comisión Directiva pero no del CDC y no fue publicado en el *Diario Oficial*. El texto es el que utiliza Bedelía, según información proporcionada por la UAE. El documento me fue proporcionado por la Asistente Académica Ana Torrón.

Para las carreras consideradas, los tipos de texto académico y sus diferentes definiciones o caracterizaciones pueden visualizarse en la siguiente tabla:



carrera	texto	Definición
Loggia	M	<p>En los cursos libre-controlados, se les otorgará a los estudiantes que obtuvieren en el primer interno una calificación de 8 (MBB) o superior la posibilidad de realizar un trabajo monográfico que necesariamente será individual. La elección del tema del trabajo se efectuará en común acuerdo por el estudiante que estando habilitado así lo solicite y el docente encargado del curso, en forma inmediata al momento en que se conozcan las calificaciones del primer interno. Dicho tema deberá estar comprendido dentro del programa de la asignatura. Los plazos de entrega y demás cuestiones referentes al mejor desarrollo de la monografía deberán establecerse por el docente encargado del curso (FDER, 2003, pp. 2-3).</p>
. en Archivología	M	<p>Una unidad curricular específica del Plan de Estudios lo constituye el trabajo monográfico final realizado a partir del 7° semestre en régimen de Seminario-Taller. Consiste en el diseño y realización de un proyecto de carácter formativo que constituya un aporte al área de la Ciencia de la Información, la presentación de un informe con formato monográfico y la defensa oral del mismo. La temática a abordar podrá contemplar las tres funciones universitarias y generar espacios de articulación e integración enseñanza-extensión-investigación. El trabajo monográfico será de carácter individual o grupal, con un máximo de tres integrantes por grupo (EUBCA, 2012a, p. 28).</p>
. en Bibliotecología	M	<p>Una unidad curricular específica del Plan de Estudios lo constituye el trabajo monográfico final realizado a partir del 7° semestre en régimen de Seminario-Taller. Consiste en el diseño y realización de un proyecto de carácter formativo que constituya un aporte al área de la Ciencia de la Información, la presentación de un informe con formato monográfico y la defensa oral del mismo. La temática a abordar podrá contemplar las tres funciones universitarias y generar espacios de articulación e integración enseñanza-extensión-investigación. El trabajo monográfico será de carácter individual o grupal, con un máximo de tres integrantes por grupo (EUBCA, 2012a, p. 38).</p>
. en Ciencia Política	M	<p>consiste en un trabajo de autoría individual en el que el estudiante demuestre su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema, apoyado en materiales de índole documental o referido a los procesos curriculares desarrollados durante la carrera. (FCS, 2009a, pp. 13-14).</p> <p>La instancia de una monografía final –tramitada en seminarios de investigación y articulada a los cursos de metodología– pone en obra el acopio docente y propone la iniciación en el tratamiento sistemático de un objeto de estudio determinado. Se trata del estadio más complejo de la carrera, en el que se enlazan de manera orgánica, tres dimensiones que en la práctica científica no pueden ir separadas: el análisis concreto, los acopios teóricos y las experiencias metodológicas. (FCS, 2009a, pp. 30-31).</p> <p>El Trabajo Final requerido para egresar de la Licenciatura de Ciencia Política se ajustará a las siguientes disposiciones: a) consistirá en un trabajo monográfico individual, de una extensión de entre 30 y 50 páginas, redactado a espacio y medio, empleando el tipo de letra “Times New Roman” tamaño 12, formato de papel A4. b) el Trabajo Final se traducirá en una monografía de autoría individual, en la que el estudiante demostrará su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema apoyado en materiales de índole documental, o referida a los contenidos curriculares tratados durante la carrera. c) para la elaboración del TF contará con el apoyo de un docente, propuesto por el estudiante y designado por el Departamento, que actuará en calidad de tutor (FCS, 2009c, p. 2).</p>
. en C. Antropológicas	I	<p>aquel trabajo que da cuenta de la elaboración de un proyecto de investigación, refleja los resultados parciales alcanzados en determinada etapa del mismo, o adelanta un aporte, también parcial, al mismo. A vía de ejemplo, y sin que suponga enumeración taxativa, el informe podrá asumir alguna de las siguientes modalidades: a) una bibliografía comentada o una guía bibliográfica introductoria a un tema determinado, consistiendo la tarea en seleccionar los libros pertinentes y analizar su contenido en función del tema propuesto. Las referencias sobre las obras mencionadas deberán incluir algún juicio crítico, además de una somera</p>

	M	<p>caracterización descriptiva; b) una selección de artículos de revistas, debidamente comentados, sobre un tema específico; c) un ejercicio sobre la base de un temario propuesto, que evidencie el manejo de la bibliografía accesible y agregue las reflexiones personales del alumno; d) una lectura crítica de un texto en cuanto sustento de una posición teórica o metodológica, o en cuanto fuente; e) entrevistas a investigadores, realizadas a partir de un cuestionario dado, analizando las respuestas del investigador elegido o cotejándolas con las de algunos de sus colegas; f) un informe de relevamiento, incluyendo a través del manejo de fuentes la identificación de elementos que sirvan de base para la investigación y realizando propuestas de categorización o tipología de los mismos; g) una encuesta simple, de carácter demográfico o de opinión sobre temas que configuren partes integrantes de un proyecto de investigación; h) reportajes de historia oral, que puedan recoger información directa sobre organizaciones sociales, procesos institucionales, modalidades culturales, opiniones generacionales, etcétera; i) estudio de un periódico o una revista como fuente informativa y como testimonio de una tendencia o concepción (Ideológica, estética, étnica, etcétera) en relación a un tema circunscripto; j) recolección de canciones populares, aforismos, refranes, etcétera, conformando repertorios ordenando temáticamente; k) comentarios de textos pertenecientes a protagonistas de determinados acontecimientos, analizando sus contextos y significación intrínseca; l) elaboración de un proyecto de investigación que dé cuenta fundamentada de las etapas señaladas en los literales a), b), c) y d) del Art. 2° (FHCE, 1991, p. 1).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p> <p>un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario. El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas: a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de hipótesis significativas; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones. Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo (FHCE, 1991, pp. 1-2).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
. en C. de la Comunicación	TFG	<p>El Trabajo de Grado, como resultado máximo de la articulación de prácticas y saberes a lo largo de la carrera, será el proyecto de referencia de cada estudiante al momento de culminar sus estudios. Este producto podrá caracterizarse por los más diversos formatos, correspondiéndose con el itinerario curricular desarrollado. Su valor será acreditable en el Ciclo de Graduación. (LICCOM, 2012, p. 22).</p>
. en C. de la Educación	I	<p>aquel trabajo que da cuenta de la elaboración de un proyecto de investigación, refleja los resultados parciales alcanzados en determinada etapa del mismo, o adelanta un aporte, también parcial, al mismo. A vía de ejemplo, y sin que suponga enumeración taxativa, el informe podrá asumir alguna de las siguientes modalidades: a) una bibliografía comentada o una guía bibliográfica introductoria a un tema determinado, consistiendo la tarea en seleccionar los libros pertinentes y analizar su contenido en función del tema propuesto. Las referencias sobre las obras mencionadas deberán incluir algún juicio crítico, además de una somera caracterización descriptiva; b) una selección de artículos de revistas, debidamente comentados, sobre un tema específico; c) un ejercicio sobre la base de un temario propuesto, que evidencie el manejo de la bibliografía accesible y agregue las reflexiones personales del alumno; d) una lectura crítica de un texto en cuanto sustento de una posición teórica o metodológica, o en cuanto fuente; e) entrevistas a investigadores, realizadas a partir de un cuestionario dado, analizando las respuestas del investigador</p>

	M	<p>elegido o cotejándolas con las de algunos de sus colegas; f) un informe de relevamiento, incluyendo a través del manejo de fuentes la identificación de elementos que sirvan de base para la investigación y realizando propuestas de categorización o tipología de los mismos; g) una encuesta simple, de carácter demográfico o de opinión sobre temas que configuren partes integrantes de un proyecto de investigación; h) reportajes de historia oral, que puedan recoger información directa sobre organizaciones sociales, procesos institucionales, modalidades culturales, opiniones generacionales, etcétera; i) estudio de un periódico o una revista como fuente informativa y como testimonio de una tendencia o concepción (ideológica, estética, étnica, etcétera) en relación a un tema circunscripto; j) recolección de canciones populares, aforismos, refranes, etcétera, conformando repertorios ordenando temáticamente; k) comentarios de textos pertenecientes a protagonistas de determinados acontecimientos, analizando sus contextos y significación intrínseca; l) elaboración de un proyecto de investigación que dé cuenta fundamentada de las etapas señaladas en los literales a), b), c) y d) del Art. 2° (FHCE, 1991, p. 1).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p> <p>un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario. El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas: a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de hipótesis significativas; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones. Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo (FHCE, 1991, pp. 1-2).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
. en Ciencias Históricas	I	<p>aquel trabajo que da cuenta de la elaboración de un proyecto de investigación, refleja los resultados parciales alcanzados en determinada etapa del mismo, o adelanta un aporte, también parcial, al mismo. A vía de ejemplo, y sin que suponga enumeración taxativa, el informe podrá asumir alguna de las siguientes modalidades: a) una bibliografía comentada o una guía bibliográfica introductoria a un tema determinado, consistiendo la tarea en seleccionar los libros pertinentes y analizar su contenido en función del tema propuesto. Las referencias sobre las obras mencionadas deberán incluir algún juicio crítico, además de una somera caracterización descriptiva; b) una selección de artículos de revistas, debidamente comentados, sobre un tema específico; c) un ejercicio sobre la base de un temario propuesto, que evidencie el manejo de la bibliografía accesible y agregue las reflexiones personales del alumno; d) una lectura crítica de un texto en cuanto sustento de una posición teórica o metodológica, o en cuanto fuente; e) entrevistas a investigadores, realizadas a partir de un cuestionario dado, analizando las respuestas del investigador elegido o cotejándolas con las de algunos de sus colegas; f) un informe de relevamiento, incluyendo a través del manejo de fuentes la identificación de elementos que sirvan de base para la investigación y realizando propuestas de categorización o tipología de los mismos; g) una encuesta simple, de carácter demográfico o de opinión sobre temas que configuren partes integrantes de un proyecto de investigación; h) reportajes de historia oral, que puedan recoger información directa sobre organizaciones sociales, procesos institucionales, modalidades culturales, opiniones generacionales, etcétera; i) estudio de un periódico o una revista como fuente informativa y como testimonio de una tendencia o concepción (ideológica, estética, étnica, etcétera) en relación a un tema circunscripto; j) recolección de canciones populares, aforismos, refranes, etcétera, conformando repertorios ordenando temáticamente; k) comentarios de textos pertenecientes a protagonistas de determinados acontecimientos,</p>

		<p>analizando sus contextos y significación intrínseca; l) elaboración de un proyecto de investigación que dé cuenta fundamentada de las etapas señaladas en los literales a), b), c) y d) del Art. 2° (FHCE, 1991, p. 1).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p> <p>un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario. El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas: a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de hipótesis significativas; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones. Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo (FHCE, 1991, pp. 1-2).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
M		<p>consiste en un trabajo de autoría individual en el que el estudiante demuestre su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema, apoyado en materiales de índole documental o referido a los procesos curriculares desarrollados durante la carrera. (FCS, 2009a, p. 13-14).</p> <p>Consistirá en una monografía o desarrollo de una pasantía; que puede ser resultado de algunas de las siguientes experiencias: a) su actuación en las tareas de investigación de una de las actividades del módulo "Taller"; b) su actuación como ayudante o asistente de investigación en pasantías en una institución pública o privada, en las condiciones reglamentarias que se especifiquen. (FCS, 2009a, p. 68).</p> <p>La monografía tendrá entre 30 y 50 páginas de extensión, redactado a espacio y medio, empleando el tipo de letra "Times New Roman" formato 12, o similar, formato de hoja A4, y consistirá en un trabajo en el que el estudiante, con la orientación de un tutor, demostrará destrezas para el planteo y análisis de un tema o problema basado en el empleo de la bibliografía, y de otros recursos teórico-metodológicos incorporados a lo largo de la carrera (FCS, 2009d, p. 3).</p> <p>Tanto el tema como el tutor deberán contar con el aval del Comité Académico de la LED (FCS, 2009d, p. 3).</p>
	en Desarrollo	
M		<p>Los requisitos de obtención de la Licenciatura en Economía incluyen la realización de un "Trabajo Final de Grado", a elaborarse en un curso o taller de un semestre de duración, y con una exigencia de trabajo equivalente a 20 créditos. Se aceptarán como equivalentes una pasantía en organizaciones públicas o privadas, con un valor pedagógico y exigencia que amerite similar número de créditos, o la aprobación de dos asignaturas opcionales por igual número de créditos totales a los fijados para el Trabajo Final de Grado. Dadas las 3 opciones para obtener estos 20 créditos, los mismos se incluyen en "opcionales libres". (FCEA, 2012a, p. 19)</p>
	en Economía	
M		<p>Se trata de un texto filosófico en que el alumno demuestre su capacidad de formular una tesis y defenderla, no exigiéndose originalidad y poseyendo el trabajo una extensión estándar de aproximadamente 3 mil palabras (entre 6 y 8 páginas). [...] Para este trabajo, se establece una propuesta modulada de plazos de entrega, que actúe no como coacción sino como estímulo. Así, se privilegiará que el estudiante redacte el artículo durante el curso, entregándolo al final del mismo. En caso de que el estudiante no lo haya entregado, se le dará un plazo de un año a partir de haber cursado (FHCE-IF, 2010, p. 14).</p>
	en Filosofía *	
AF		<p>Deberá ser un trabajo de mayor aliento que el escrito u artículo, donde se aborda un problema filosófico, se desarrolla un enfoque</p>
	T	

		<p>consistente del mismo y se hace una evaluación crítica de la situación presentada. No se exigirá originalidad sino capacidad de comprensión, análisis y exposición filosóficas adecuadas a esta etapa formativa [...] Siguiendo los formatos más o menos estándar dentro de estudios de grado, se estima una extensión en el entorno de las 16 mil palabras (aproximadamente 40 páginas) (FHCE-IF, 2010, pp. 14-15).</p>
<p>en Letras</p>	<p>I</p>	<p>aquel trabajo que da cuenta de la elaboración de un proyecto de investigación, refleja los resultados parciales alcanzados en determinada etapa del mismo, o adelanta un aporte, también parcial, al mismo. A vía de ejemplo, y sin que suponga enumeración taxativa, el informe podrá asumir alguna de las siguientes modalidades: a) una bibliografía comentada o una guía bibliográfica introductoria a un tema determinado, consistiendo la tarea en seleccionar los libros pertinentes y analizar su contenido en función del tema propuesto. Las referencias sobre las obras mencionadas deberán incluir algún juicio crítico, además de una somera caracterización descriptiva; b) una selección de artículos de revistas, debidamente comentados, sobre un tema específico; c) un ejercicio sobre la base de un temario propuesto, que evidencie el manejo de la bibliografía accesible y agregue las reflexiones personales del alumno; d) una lectura crítica de un texto en cuanto sustento de una posición teórica o metodológica, o en cuanto fuente; e) entrevistas a investigadores, realizadas a partir de un cuestionario dado, analizando las respuestas del investigador elegido o cotejándolas con las de algunos de sus colegas; f) un informe de relevamiento, incluyendo a través del manejo de fuentes la identificación de elementos que sirvan de base para la investigación y realizando propuestas de categorización o tipología de los mismos; g) una encuesta simple, de carácter demográfico o de opinión sobre temas que configuren partes integrantes de un proyecto de investigación; h) reportajes de historia oral, que puedan recoger información directa sobre organizaciones sociales, procesos institucionales, modalidades culturales, opiniones generacionales, etcétera; i) estudio de un periódico o una revista como fuente informativa y como testimonio de una tendencia o concepción (ideológica, estética, étnica, etcétera) en relación a un tema circunscripto; j) recolección de canciones populares, aforismos, refranes, etcétera, conformando repertorios ordenando temáticamente; k) comentarios de textos pertenecientes a protagonistas de determinados acontecimientos, analizando sus contextos y significación intrínseca; l) elaboración de un proyecto de investigación que dé cuenta fundamentada de las etapas señaladas en los literales a), b), c) y d) del Art. 2° (FHCE, 1991, p. 1).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
<p>en Lingüística</p>	<p>M</p>	<p>un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario. El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas: a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de hipótesis significativas; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones. Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo (FHCE, 1991, pp. 1-2).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p> <p>aquel trabajo que da cuenta de la elaboración de un proyecto de investigación, refleja los resultados parciales alcanzados en determinada etapa del mismo, o adelanta un aporte, también parcial, al mismo. A vía de ejemplo, y sin que suponga enumeración taxativa, el informe podrá asumir alguna de las siguientes modalidades: a) una bibliografía comentada o una guía bibliográfica introductoria a un tema determinado, consistiendo la tarea en seleccionar los libros pertinentes y analizar su contenido en función</p>

	M	<p>del tema propuesto. Las referencias sobre las obras mencionadas deberán incluir algún juicio crítico, además de una somera caracterización descriptiva; b) una selección de artículos de revistas, debidamente comentados, sobre un tema específico; c) un ejercicio sobre la base de un temario propuesto, que evidencie el manejo de la bibliografía accesible y agregue las reflexiones personales del alumno; d) una lectura crítica de un texto en cuanto sustento de una posición teórica o metodológica, o en cuanto fuente; e) entrevistas a investigadores, realizadas a partir de un cuestionario dado, analizando las respuestas del investigador elegido o cotejándolas con las de algunos de sus colegas; f) un informe de relevamiento, incluyendo a través del manejo de fuentes la identificación de elementos que sirvan de base para la investigación y realizando propuestas de categorización o tipología de los mismos; g) una encuesta simple, de carácter demográfico o de opinión sobre temas que configuren partes integrantes de un proyecto de investigación; h) reportajes de historia oral, que puedan recoger información directa sobre organizaciones sociales, procesos institucionales, modalidades culturales, opiniones generacionales, etcétera; i) estudio de un periódico o una revista como fuente informativa y como testimonio de una tendencia o concepción (ideológica, estética, étnica, etcétera) en relación a un tema circunscripto; j) recolección de canciones populares, aforismos, refranes, etcétera, conformando repertorios ordenando temáticamente; k) comentarios de textos pertenecientes a protagonistas de determinados acontecimientos, analizando sus contextos y significación intrínseca; l) elaboración de un proyecto de investigación que dé cuenta fundamentada de las etapas señaladas en los literales a), b), c) y d) del Art. 2° (FHCE, 1991, p. 1).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p> <p>un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario. El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas: a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de hipótesis significativas; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones. Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo (FHCE, 1991, pp. 1-2).</p> <p>el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
. en Psicología	TFG**	<p>será una producción que sintetice e integre la formación del estudiante, articulando lo realizado en diferentes Módulos. Su objetivo es triple: Por un lado, retrospectivamente, ha de integrar y construir un sentido (o historización) a todas las actividades realizadas por el estudiante en el transcurso de su formación. Por otra parte, prospectivamente, ha de servir de apoyo a la proyección del estudiante como egresado en su labor académico-profesional. En tercer lugar, ha de constar, como producción documentada en Facultad, como aporte que enriquezca los campos de problemas que habitan la Psicología Universitaria. El Trabajo Final de Grado se acreditará en el Módulo de Psicología (FP, 2013a, p. 7).</p> <p>es un trabajo breve que tiene como propósito preparar al estudiante para la publicación en revistas arbitradas, es decir aquellas que utilizan la revisión por pares como forma de evaluación. En este tipo de trabajo es muy importante el cuidado en la redacción para comunicar de forma clara y con referencias correctamente realizadas. El formato propuesto dependerá de la revista a la que el/la estudiante quisiera aspirar a publicar. A modo orientativo, se plantea los requisitos de la revista de la FP-UR: 1) Carátula: La información que será considerada indispensable en la Carátula es: Universidad, Facultad, Título del Artículo Científico, Revista</p>
	AC	

	<p>M</p> <p>El propósito de una monografía es revisar, analizar, sistematizar e integrar la literatura previamente publicada sobre un campo temático, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo del mismo y ofreciendo una evaluación crítica. 1) Carátula: La información que será considerada indispensable en la Carátula es: Universidad, Facultad, Título de la monografía, Nombre estudiante, Ciudad, Fecha, Tutor. 2) Resumen: Un resumen de hasta 250 palabras tendrá un mínimo de 20 y un máximo de 40 páginas escrito en letra Arial, 11, a espacio y medio. Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA. Se presentará original y soporte electrónico (FP, 2013b, p. 3).</p>	<p>Arbitrada, Nombre estudiante, Ciudad, Fecha, Tutor. 2) Resumen: Un resumen de hasta 250 palabras con 3 palabras clave al pie. 3) Los Trabajos originales que presentan resultados de investigación tendrán una extensión máxima de 20 páginas. Los trabajos de Revisión teórica o metodológica podrán tener una extensión máxima de 30 páginas. Las referencias bibliográficas no se incluyen en las páginas. Las páginas incluyen las referencias, tablas y gráficos, a doble espacio en papel de tamaño DIN-A4, en una sola cara, con márgenes de 3 cm y numeración en la parte inferior derecha, y la tipografía será Arial de 11 puntos, sin utilizar sangrías. Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA. Se presentará original y soporte electrónico (FP, 2013b, p. 2).</p>
	<p>PA</p>	<p>conlleva realizar una producción que de cuenta de los conocimientos adquiridos en un determinado periodo de tiempo. De esta manera, el portafolio es una carpeta de trabajos realizados por el o la estudiante que refleja el proceso de aprendizaje y producción de conocimientos que da cuenta del itinerario realizado. 1) Carátula: La información que será considerada indispensable en la Carátula es: Universidad, Facultad, Título, Nombre estudiante, Ciudad, Fecha, Tutor. 2) Resumen: Un resumen de hasta 250 palabras. 3) Portafolio: El o la estudiante deberá preparar la entrega de una reflexión en conjunto con los principales trabajos realizados a lo largo de la Licenciatura. La carpeta de trabajos realizados deberá incluir al menos 5 trabajos, con un mínimo de 3 Trabajos de autoría individual y un máximo de 2 trabajos de autoría colectiva. En todos los casos deberá incluir las evaluaciones docentes correspondientes. La reflexión deberá articular los trabajos y además incluir nuevos elementos. La reflexión tendrá un máximo de 30 páginas escrito en Letra Arial, 11, a espacio y medio. Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA. Se presentará original y soporte electrónico (FP, 2013b, pp. 2-3).</p>
	<p>PT</p>	<p>es un proyecto preliminar para postular luego de finalizado el grado a un posgrado. La postulación se puede enmarcar en la oferta académica de posgrados de nuestra Universidad o a nivel internacional. El preproyecto permite ordenar ideas y sistematizar el pensamiento previo a la realización de un proyecto de investigación. 1) Carátula: La información que será considerada indispensable en la Carátula es: Universidad, Facultad, Título del preproyecto, Nombre estudiante, Ciudad, Fecha, Tutor. 2) Resumen: Un resumen de hasta 250 palabras con 3 palabras clave al pie. 3) Preproyecto: El preproyecto deberá tener un máximo de 15 páginas escrito en letra Arial, 11, a espacio y medio. Se diseñará de acuerdo al tipo de investigación propuesta. A modo orientativo, se plantean los siguientes ítems: -Fundamentación y antecedentes. -Referentes teóricos. -Problema y preguntas de investigación. -Objetivos. -Estrategia o diseño metodológico. -Consideraciones éticas. -Cronograma de ejecución. -Resultados esperados. -Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA. Se presentará original y soporte electrónico (FP, 2013b, p. 1).</p>
<p>. en Sociología</p>	<p>M</p>	<p>Elaboración de una Monografía final, que consiste en un trabajo de autoría individual en el que el estudiante demuestre su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema, apoyado en materiales de índole documental o referido a los procesos curriculares desarrollados durante la carrera. (FCS, 2009a, p. 13-14). Objetivos: 1. Que la o el estudiante logre sistematizar los resultados de una actividad propia del trabajo profesional y académico</p>

		<p>como sociólogo o sociólogo, mostrando no sólo la capacidad de poner en juego las competencias adecuadas para llevarlo a cabo, sino, según los casos, la capacidad de reflexión y crítica sobre el propio proceso de realización de la investigación, de la práctica profesional o del trabajo práctico del que se trate. 2. Que muestre con ello, que se ha convertido, durante el proceso en una o un Sociólogo/o competente de acuerdo al grado de una Licenciatura, y formada/o para enfrentar los problemas más usuales del trabajo profesional y académico en sus distintos perfiles (FCS, 2009a, p. 40).</p> <p>Se trata de que, previamente a su egreso, la o el estudiante elaboren una monografía o desarrollen una pasantía; que puede ser resultado de algunas de las siguientes experiencias: a) su actuación en las tareas de investigación de una de las actividades del módulo “Talleres y Actividades Integrales”; b) su actuación como ayudante o asistente de investigación en pasantías en una institución pública o privada, en las condiciones reglamentarias que se especifiquen; c) otras actividades relacionadas directamente con la práctica académica y profesional en el campo de la Sociología, siempre que queden comprendidas en las futuras especificaciones de este Plan de Estudios. (FCS, 2009a, p. 40-41).</p> <p>La Monografía Final consiste en un trabajo de autoría individual sobre un problema sociológico específico, estará basada en una revisión bibliográfica y la aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos a lo largo de la carrera. [...] El/la estudiante cursando el último semestre, con la condición de tener aprobadas todas los cursos correspondientes a tercer año, podrá presentar el tema de la monografía. [...] El tema de la Monografía Final, preferentemente derivado del Informe Final de Taller Central de Investigación, debe ser presentado ante el Director del Departamento, quien a aprobará el proyecto y asignará un tutor/a en un plazo máximo de 30 días e informará al Decano/a a los efectos de que tome conocimiento. [...] El documento de Monografía Final tendrá una extensión de entre 30 a 50 páginas, redactado a espacio y medio, empleando tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, formato de hoja A4 (FCS, 2009e, pp. 3-4).</p>
<p>en Trabajo Social</p>	M	<p>consiste en un trabajo de autoría individual en el que el estudiante demuestre su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema, apoyado en materiales de índole documental o referido a los procesos curriculares desarrollados durante la carrera. (FCS, 2009a, p. 13-14).</p> <p>Objetivo: Que la/el estudiante elabore y someta a evaluación una monografía final que dé cuenta de la apropiación y dominio de conocimientos y habilidades necesarias y suficientes para alcanzar el título de grado según los criterios emanados de la comunidad académica de Trabajo Social. (FCS, 2009a, p. 49).</p> <p>La presentación de la monografía final en las y los estudiantes de Trabajo Social se articula al proceso desarrollado en el marco del proyecto donde la o el estudiante realiza su práctica profesional. Lo cual no inhibe la elección de un tutor externo al equipo docente de acompañamiento de ese espacio de práctica. (FCS, 2009a, p. 49).</p> <p>Para la culminación de la Licenciatura, el estudiante deberá realizar una monografía de carácter individual, cuyo propósito es alcanzar la síntesis e integración de conocimientos teórico-prácticos, sin que ello necesariamente implique la creación de conocimiento nuevo y pudiendo estar vinculada a una experiencia de práctica preprofesional (FCS, 2009f, p. 3).</p> <p>El Trabajo final tendrá entre 30 y 50 páginas de extensión, excluidos cuadros, gráficos y bibliografía; será redactada en hoja tamaño A4, a espacio y medio, fuente Times New Roman tamaño 12 (FCS, 2009f, p. 4).</p>
<p>ariado</p>	M	<p>En los cursos libre-controlados, se les otorgará a los estudiantes que obtuvieren en el primer interno una calificación de 8 (MBB) o superior la posibilidad de realizar un trabajo monográfico que necesariamente será individual. La elección del tema del trabajo se efectuará en común acuerdo por el estudiante que estando habilitado así lo solicite y el docente encargado del curso, en forma inmediata al momento en que se conozcan las calificaciones del primer interno. Dicho tema deberá estar comprendido dentro del programa de la asignatura. Los plazos de entrega y demás cuestiones referentes al mejor desarrollo de la monografía deberán establecerse por el docente encargado del curso (FDER, 2003, pp. 2-3).</p>

Tabla 3. Tipo de texto académico requerido y sus especificaciones.

Referencias	
AC	artículo científico
AF	artículo filosófico
I	informe
M	monografía
PA	portafolio académico
PT	preproyecto de tesis
T	tesina
TFG	trabajo final de grado

* Esta licenciatura también se rige por los documentos de FHCE 1991 y 1993; no obstante, en su plan de estudios no aparece ninguna referencia explícita al Informe y a la Monografía como modalidades de aprobación.

** Válido para todas las modalidades que puede adoptar, que se describen a continuación.

En 13 de las 18 carreras que exigen textos académicos hay cursos específicos que acompañan esa producción; están previstos en las licenciaturas en Archivología y Bibliotecología (Seminario-Taller), en Ciencias Antropológicas (Técnicas de Investigación y Taller de Investigación I y II), en Ciencias de la Educación, Ciencias Históricas y en Letras (seminarios), Ciencia Política (la monografía será “tramitada en seminarios de investigación y articulada a los cursos de metodología”; FCS, 2009a, 31), en Desarrollo (Taller de Desarrollo), en Economía (“curso o taller [sin especificar] de un semestre de duración” FCEA, 2012a, p. 19), en Educación Física (Seminario Final de Egreso), en Filosofía (Seminario de Tesina), en Lingüística (seminarios y Taller Metodológico I y II) y en Sociología (Talleres Centrales de Investigación). En la Licenciatura en Psicología el trabajo final se inscribe en todo el Ciclo de Graduación.

Como otro aspecto a considerar, algunos documentos prescriben la relación de **tutoría** en la producción académica³⁷, lo cual puede leerse como modalidad de enseñanza del texto académico.

Es decir, a partir de esta información, que se sintetiza en la siguiente tabla (Tabla 4), puede postularse una enseñanza del texto académico o, al menos, establecer cierta relación posible de él con la enseñanza.

³⁷ Esta relación fue exhaustivamente explorada en Fernández (2012).

Carrera	cursos específicos, tutorías
Lic. en Archivología	[el trabajo final de grado] realizado a partir del 7° semestre en régimen de Seminario-Taller (EUBCA, 2012a, p. 28).
Lic. en Bibliotecología	[el trabajo final de grado] realizado a partir del 7° semestre en régimen de Seminario-Taller (EUBCA, 2012a, p. 38).
Lic. en C. Antropológicas	<p>La materia Técnicas de Investigación (6° semestre) y los Talleres de Investigación I (7° semestre) y II (8° semestre) se aprobarán mediante Trabajos de pasaje de curso (FHCE-ICA, 1991, p. 1).</p> <p><i>Técnicas de Investigación en Arqueología.</i> Valen respecto de esta materia las consideraciones generales hechas para la misma asignatura, referidas a la Antropología Social y Cultural. En este caso, se plantea la sistemática general y específica de la Arqueología considerándose por un lado el <i>trabajo de campo</i> (prospección, tipología de sitios, recolección superficial, sondeos, excavación, técnicas de relevamiento y tratamiento de arte rupestre, tratamiento de los hallazgos en el campo) y por otro, el de <i>laboratorio</i> (procesamiento y clasificación de los distintos vestigios materiales: líticos, cerámicos, óseos, malacológicos, etc.; datación de los mismos; análisis del conjunto de un yacimiento, aplicación de criterios estadísticos, etc.). Es un curso práctico que se aprueba mediante la elaboración de un protocolo de investigación o la aplicación en una investigación real de alguna(s) de la(s) técnica(s) desarrollada(s) en el curso.</p> <p><i>Talleres de Investigación I y II en Antropología Social y Cultural y en Arqueología.</i> El Taller II constituirá la continuación del correspondiente Taller I. Los temas serán modificables al inicio de cada Taller I y se referirán a aspectos de la realidad nacional. El Taller I se orientará a la elaboración de un proyecto completo de investigación, individualmente presentado, que deberá ser defendido. El Taller II implicará la realización del proyecto hecho para el Taller I, aprobado. El docente responsable por el Taller II hará un seguimiento del desarrollo de la investigación y de la redacción de sus conclusiones (FHCE-ICA, 1991, pp. 5-6).</p> <p>Cuando el trabajo de pasaje de curso adopte la modalidad de una monografía o un informe, el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
Lic. en C. de la Educación	<p>Las monografías se realizarán en una materia a partir del 5° semestre y en los seminarios (FHCE-IE, 1991, p. 1).</p> <p><i>Seminarios I y II.</i> El objeto de estas actividades es el de preparar al estudiante en las tareas de investigación (FHCE-IE, 1991, p. 4).</p> <p>Se entiende que en un curso curricular se realiza labor de Seminario cuando se dedica una parte sustancial de su carga horaria a promover y desarrollar una tarea de investigación colectiva (docentes-estudiantes) en torno a un tema determinado específico. La metodología del seminario supone por lo pronto la disponibilidad de un repertorio bibliográfico y de fuentes, que es elaborado por la parte docente; asimismo, la organización de grupos de trabajo, integrados por alumnos que tienen a su cargo el relevamiento de las fuentes disponibles y su presentación en sesiones periódicas, donde cada grupo informa acerca del material recogido, tarea en la que participa el resto de la clase mediante preguntas y comentarios (FHCE, 1991, p. 2).</p> <p>Cuando el trabajo de pasaje de curso adopte la modalidad de una monografía o un informe, el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
Lic. en Ciencias Históricas	El estudiante que curse la Opción Investigación deberá elaborar a lo largo de su carrera y a partir del 5° semestre, cuatro monografías, dos de las cuales (como mínimo) en el 7° y en el 8° semestres (una en cada uno) (FHCE-ICH, 1991, p. 2). En esos semestres se dictan los cursos seminarizados y seminarios. Se entiende que en un curso curricular se realiza labor de Seminario cuando se dedica una parte sustancial de su carga horaria a promover y desarrollar una tarea de investigación colectiva (docentes-estudiantes) en torno a un tema determinado específico. La metodología del seminario supone por lo pronto la

	<p>disponibilidad de un repertorio bibliográfico y de fuentes, que es elaborado por la parte docente; asimismo, la organización de grupos de trabajo, integrados por alumnos que tienen a su cargo el relevamiento de las fuentes disponibles y su presentación en sesiones periódicas, donde cada grupo informa acerca del material recogido, tarea en la que participa el resto de la clase mediante preguntas y comentarios (FHCE, 1991, p. 2). Cuando el trabajo de pasaje de curso adopte la modalidad de una monografía o un informe, el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
<p>Lic. en Ciencia Política</p>	<p>El módulo [Metodología de la Investigación] proporcionará las herramientas conceptuales y prácticas imprescindibles para desarrollar un proceso de investigación (de corte académico o de naturaleza aplicada), que resalte la especificidad de la indagación política, así como su complementariedad con las otras disciplinas sociales. [...] Los énfasis principales de este módulo se concentran en: (a) los diseños y modelos de investigación; (b) las técnicas de recolección de información; (c) las técnicas de análisis de los datos. Asimismo el módulo dedica también un espacio central a formar a los estudiantes para que puedan diseñar y desarrollar un proyecto de investigación, con el propósito de prepararlos para la elaboración y realización del Trabajo Final (FCS, 2009a, p. 29).</p>
<p>Lic. en Desarrollo</p>	<p>[la monografía final estará] tramitada en seminarios de investigación y articulada a los cursos de metodología (FCS, 2009a, p. 31). En este módulo [Taller de Desarrollo] la/ el estudiante deberá seguir, de manera fuertemente interactiva con sus compañeros y con los docentes a cargo, un proceso de aprendizaje sobre cómo movilizar los conceptos teóricos y las diversas herramientas y técnicas de análisis para producir conocimiento científico en torno a temas específicos. Si bien el taller será esencialmente integral, tendrá un carácter predominantemente metodológico. Tendrá dos posibles modalidades: orientado principalmente a la generación de conocimiento y a la práctica académica; o bien orientado a diversas formas de actividad profesional. En cualquiera de los dos casos este módulo tendrá 30 créditos y se caracterizará por enfocarse sobre uno o una serie de problemas específicos en cada oferta del Taller (FCS, 2009a, p. 61). El "Taller de Desarrollo" constituye una actividad curricular de carácter integral en la cual se espera que el estudiante movilice herramientas teórico-metodológicas en la delimitación de un problema o tema que se convertirá en objeto de análisis y/o intervención. El "Taller de Desarrollo" tendrá dos versiones: una de orientación predominantemente profesional y otra de orientación predominantemente académica. La/ el estudiante deberá cursar al menos uno de estos talleres, aunque podrá cursar ambos. Para inscribirse en el "Taller de Desarrollo" el estudiante deberá acreditar una acumulación importante en los estudios del desarrollo. En este sentido, se considera necesario que al momento de la inscripción el estudiante pueda acreditar: a) La aprobación de las asignaturas: "Estadística y sus aplicaciones a las Ciencias Sociales"; "Objeto y Método de los Estudios del Desarrollo"; e "Indicadores del Desarrollo". b) Haber ganado un mínimo de 8 créditos en el módulo "Profundización Teórica" y al menos 30 créditos en el módulo "Problemas del Desarrollo". La aprobación del "Taller de Desarrollo" se registrará por el régimen de evaluación que propondrá el docente responsable del mismo, teniendo en cuenta el principio de que se trata de un proceso de aprendizaje que debería ser evaluado como tal a través de instancias periódicas a lo largo de los dos semestres que dura el mismo. (FCS, 2009d, p. 3). Tanto el tema [de la monografía] como el tutor deberán contar con el aval del Comité Académico de la LED. [...] La monografía se entregará, en cinco copias, en un plazo máximo de seis meses luego de la finalización del Taller, y constituirá asimismo el examen de esa actividad curricular. Por razones fundadas y mediando el aval del tutor, podrá concederse una prórroga que no podrá superar los diez meses de finalizado el taller. Transcurrido dicho plazo, el estudiante perderá la condición de reglamentado y deberá recurrir al Taller (FCS, 2009d, pp. 3-4)</p>



Lic. en Economía	[...] a elaborarse en un curso o taller de un semestre de duración, y con una exigencia de trabajo equivalente a 20 créditos (FCEA, 2012a, p. 19)
Lic. en Educación Física	<i>Seminario Final de Egreso.</i> Para el último nivel se desarrollarán investigaciones basadas en proyectos concursables, afines a temáticas vinculadas con la formación docente. Dichas temáticas serán llevadas a cabo por un grupo de docentes investigadores, que, tutorados por un docente experto ejecuten la investigación proyectada. Está articulado con el proyecto institucional, y pretende gradualmente aportar conocimientos que por una parte actualicen los saberes del Diseño, y por otra, aporten gradualmente al desarrollo de las funciones de enseñanza e investigación de sus docentes. El Seminario tiene el propósito de llevar a cabo dicha investigación colectiva entre los docentes responsables y un equipo de estudiantes del nivel, la cual finalizará con su presentación pública. Una vez finalizada la investigación, y aprobados los 304 créditos de la carrera, los estudiantes defenderán individualmente su trabajo en la misma, requisito para acceder a la titulación de Licenciado en Educación Física (ISEF, 2004, p. 4).
Lic. en Filosofía	En el proceso de elaboración de la tesina corresponde un papel destacado al Seminario de Tesina. Este poseerá una importante carga de horas de trabajo semanal. Su aprobación supondrá la realización de un anteproyecto de Tesina que se presentará al final del seminario y una exposición oral del contenido del mismo [...] se fomentará que el estudiante curse el Seminario de Tesina en el 7° semestre y redacte su Tesina en el 8°, defendiéndola en el mismo año. En caso de que no lo logre, se permitirá al estudiante hacer la defensa dentro de un plazo de dos años a partir de haber cursado el Seminario. Finalmente, si culminado dicho plazo no la hubiera defendido, puede solicitar una extensión de plazo, que será considerada por la Comisión Directiva del IF (FHCE-IF, 2010, pp. 14-15). La exigencia de elaboración de una tesina supone la figura de un docente orientador de tesina. [...] será de elección del estudiante, y deberá ser un docente Grado 3 o superior -pudiendo recaer tal responsabilidad en docentes Grado 2 con formación y experiencia suficientes y aprobación expresa de la Comisión Directiva del IF (FHCE-IF, 2010, p. 16).
Lic. en Letras	El estudiante deberá aprobar los tres seminarios mediante monografías (FHCE-Ile, 1991, p. 2). Se entiende que en un curso curricular se realiza labor de Seminario cuando se dedica una parte sustancial de su carga horaria a promover y desarrollar una tarea de investigación colectiva (docentes-estudiantes) en torno a un tema determinado específico. La metodología del seminario supone por lo pronto la disponibilidad de un repertorio bibliográfico y de fuentes, que es elaborado por la parte docente; asimismo, la organización de grupos de trabajo, integrados por alumnos que tienen a su cargo el relevamiento de las fuentes disponibles y su presentación en sesiones periódicas, donde cada grupo informa acerca del material recogido, tarea en la que participa el resto de la clase mediante preguntas y comentarios (FHCE, 1991, p. 2). Cuando el trabajo de pasaje de curso adopte la modalidad de una monografía o un informe, el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).
Lic. en Lingüística	en la Opción Investigación se aprobarán, por la modalidad de monografía los dos Seminarios (Semestres 7 y 8) y dos materias a elección del estudiante, a partir del 4° semestre (incluido); los talleres metodológicos se aprobarán mediante la presentación de informes cuyo contenido -ejercicios metodológicos diversos, breves reseñas, recopilación y ordenamiento de fuentes y corpora, manejo de información relacionada pertinente, etc.- reflejará la práctica cumplida durante el semestre (FHCE-ILI, 1991, pp. 1-2). Seminarios I y II, Talleres metodológicos I y II. El objeto de estas actividades es el de preparar al estudiante en las tareas de investigación (FHCE-ILI, 1991, p. 4). Se entiende que en un curso curricular se realiza labor de Seminario cuando se dedica una parte sustancial de su carga horaria a promover y desarrollar una tarea de investigación colectiva (docentes-estudiantes) en torno a un tema determinado específico. La

	<p>metodología del seminario supone por lo pronto la disponibilidad de un repertorio bibliográfico y de fuentes, que es elaborado por la parte docente; asimismo, la organización de grupos de trabajo, integrados por alumnos que tienen a su cargo el relevamiento de las fuentes disponibles y su presentación en sesiones periódicas, donde cada grupo informa acerca del material recogido, tarea en la que participa el resto de la clase mediante preguntas y comentarios (FHCE, 1991, p. 2). Cuando el trabajo de pasaje de curso adopte la modalidad de una monografía o un informe, el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias (FHCE, 1993, p. 2).</p>
Lic. en Psicología	<p>Ciclo de Graduación. Duración: 2 semestres. Objetivos: Profundizar en un desarrollo académico y en prácticas que se correspondan con el interés que el estudiante define como eje para su formación y futura labor académico-profesional. Generar espacios y dispositivos que habiliten la problematización ética y política de las prácticas psicológicas en relación al egreso. Articular con formación de posgrado. Se elaborará un Trabajo Final de Grado, cuyo objetivo es sintetizar la formación del estudiante en una producción académica. Se establece un total de 80 créditos para este ciclo, en los que se incluyen los 40 créditos del trabajo final de grado. (FP, 2013a, p. 6). Las tutorías se llevarán adelante en una relación estudiante-tutor/a. El/la tutor/a pertenece a un Programa y a un Instituto. El proceso de tutoría también debe generar una retroalimentación Programa-Tutorados/as, en la línea de que las producciones van a estar en función de líneas temáticas (FP, 2013c, p. 1). Cada tutoría –que comprende entre 12 y 14 encuentros– tendrá un mínimo de duración de tres meses y un máximo de seis, estableciéndose estos plazos a los efectos de la mejor gestión de la enseñanza (FP, 2013c, p. 3).</p>
Lic. en Sociología	<p>Talleres y actividades integrales. Objetivos: 1. Que la o el estudiante logre, a través de una actividad de investigación concreta, llevar a cabo un proceso completo de generación de conocimiento sociológico, en términos de lo razonablemente esperable a nivel de Licenciatura, en el área de la Sociología, aplicando de modo integrado conocimiento metodológico, teórico y específico al campo o subcampo disciplinar en el cual se encuadre la actividad. 2. Que bajo la supervisión y la orientación de un docente responsable, la o el estudiante logre sortear por sí mismo los distintos problemas y dificultades que son normales en todo proceso de investigación, de modo de que como resultado de este proceso, hayan adquirido no sólo los conocimientos y las competencias necesarios para emprender trabajos académicos y profesionales, sino también una confianza adecuada en las propias capacidades para hacerlo (FCS, 2009a, p. 39). Una de las mayores dificultades que tradicionalmente han enfrentado las y los estudiantes de sociología consiste en la integración de los conocimientos adquiridos en los distintos vectores de la licenciatura. En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología de 1992 pretendió saldar dicha dificultad a través de la instalación de Talleres Centrales de dos años de duración, en el transcurso de los cuales las y los estudiantes llevarían a cabo, bajo la orientación de un docente, un proceso completo de investigación enmarcado en una especialidad, desde la formulación del problema hasta la redacción del informe final. Esta experiencia es unánimemente valorada como uno de los aspectos más positivos de aquel Plan. Sin embargo, se vuelve necesario adecuar dicho Taller teniendo en cuenta que los objetivos del mismo son la integración del conocimiento y no el mantenimiento de un determinado formato dentro del cual dicha integración deba hacerse. Por lo tanto, hemos optado por incluir dentro del módulo de “Talleres y actividades integrales”, no solo los Talleres Centrales, –cuya duración podrá ser variable, y oscilar entre un mínimo de dos y un máximo de cuatro semestres– sino además otras actividades, tales como seminarios centrados en actividades de investigación, talleres de práctica profesional, u otras modalidades que tengan en común la característica de integrar en una misma actividad, preocupaciones y prácticas metodológicas, teóricas y específicas a uno o varios campos disciplinares. A través de estas modalidades, se procura proveer al Plan de mayor flexibilidad, y eliminar algunas de las rigideces que obstaculizan de</p>

modo artificial el progreso de las y los estudiantes hacia la finalización de la Licenciatura (FCS, 2009a, pp. 39-40). El Taller Central de Investigación sólo admitirá estudiantes con carácter reglamentado, de acuerdo al Plan de Estudios de la FCS y que hayan aprobado el Seminario en Sociologías Especiales Temáticas correspondiente al Taller de su elección. El Taller Central de Investigación comprende tres semestres en los cuales los conocimientos impartidos son acumulativos. Cada semestre se aprueba mediante la entrega de un trabajo de carácter individual si el estudiante supera la calificación de 06 (BBB). Si la calificación se sitúa entre 03 (RRR) y 06 (BBB), el/la estudiante debe complementar las actividades que el equipo docente le requiera para una nueva evaluación (reformulación). Si la calificación es inferior a 03 (RRR) el o la estudiante no puede continuar con el Taller y debe reingresar al Seminario Temático al año siguiente y luego al Taller correspondiente. El o la estudiante que ha rendido satisfactoriamente el primer semestre y no ha superado los requerimientos del segundo y/o tercer semestre de Taller, deberá cursar ambos semestres de nuevo (segundo y tercer semestre). El primer semestre de taller tendrá una nota específica. El segundo y tercer semestre tendrá una calificación final de los dos semestres, resultante del promedio de las notas obtenidas en cada semestre. Condiciones para el cambio de Taller: a) El cambio se podrá realizar cuando se tenga aprobado el primer semestre de Taller de Investigación. b) Consistirá en la entrega de un proyecto de investigación que será presentado al equipo docente del nuevo taller elegido, que hará una entrevista al alumno/a a fin de evaluar dicho proyecto. c) En el caso que se apruebe el proyecto, el/la estudiante será admitido/a para cursar el Taller, de sugerirse correcciones, el o la estudiante contará con el plazo de un mes para realizar la entrega definitiva. El plazo comenzará a regir a partir del mes inmediato anterior al comienzo de las clases. De no alcanzarse un rendimiento aceptable no podrá cursar en este Taller. Para poder cursar el primer semestre del Taller Central de Investigación, se debe tener aprobado: Teoría Sociológica I y II; Metodología Cuantitativa I y II; Metodología Cualitativa I y II. Para presentar el Informe correspondiente al segundo semestre del Taller Central de Investigación (semestre 7), se debe tener aprobado: Teoría Sociológica III y Metodología Cuantitativa III. Cada Taller Central de Investigación tiene un cupo máximo de alumnos pedagógicamente compatible con su lógica de funcionamiento. Anualmente, el Departamento de Sociología determina el número máximo de ese cupo, de manera de tener en cuenta el óptimo docente, las posibilidades del servicio y garantizando que todos los inscriptos puedan acceder a dicho curso. El criterio para la selección en el caso de los cupos será por el grado de avance y en segundo orden, si fuera necesario por escolaridad (FCS, 2009e, pp. 2-3).

El tema de la Monografía Final, preferentemente derivado del Informe Final de Taller Central de Investigación, debe ser presentado ante el Director del Departamento, quien aprobará el proyecto y asignará un tutor/a en un plazo máximo de 30 días e informará al Decano/a a los efectos de que tome conocimiento. El o la Tutor/a será un Licenciado/a en Sociología docente de la Licenciatura o de la Universidad de la República. Deberá ser grado 3, 4 o 5 o tener un título académico superior al de Licenciado (Maestría o Doctorado). Su cometido será apoyar al estudiante en la realización del trabajo monográfico. Quien sea designado/a podrá solicitar, en un plazo de 7 días a partir de su notificación, ser eximido de la tutoría por razones fundadas, quedando el Departamento con la capacidad de decisión final en el caso de los docentes. Aprobado el tema y designado el Tutor/a se registrará el trámite en el Departamento, a los efectos de la administración de los seis meses de plazo con los que contará el estudiante para la presentación de la Monografía Final. Por razones debidamente fundadas podrá extenderse el plazo original por un período adicional de dos meses por una sola vez. A partir de la aprobación del tema de la monografía el estudiante tendrá derecho a cuatro sesiones de trabajo con el Tutor/a, que quedarán registradas en actas firmadas por ambas partes. En aquellos casos en que el estudiante haya sido autorizado a extender el plazo en la entrega de la monografía tendrá derecho a una sesión extraordinaria. El estudiante podrá solicitar cambio de Tutor/a por razones fundadas en base a: la omisión de obligaciones por parte de éste; de desacuerdo del estudiante con el proceso de asesoramiento o; en los casos en que un Tribunal aconseje correcciones al trabajo de la monografía (FCS, 2009e, pp. 3-4).

Lic. en Trabajo Social	<p>La tarea de orientar la elaboración de la monografía final, estará a cargo, preferentemente, de docentes grado 3, 4 o 5 o grado 2 que tengan maestría y/o doctorado finalizado. En todos estos casos, los docentes pertenecerán al Departamento de Trabajo Social o a otras unidades académicas tanto de la Facultad de Ciencias Sociales, como de los otros servicios de la Universidad de la República. La definición del tutor se hará a propuesta del estudiante, con la aprobación del Departamento de Trabajo Social. Para iniciar el proceso de tutoría, el estudiante deberá presentar ante el Departamento de Trabajo Social la aceptación de un tutor y el tema del trabajo final. El proceso de tutoría se establece de común acuerdo entre el estudiante y el tutor y deberá registrarse un mínimo de tres reuniones de orientación. El estudiante podrá solicitar cambio de tutor por razones fundadas en base a: la omisión de obligaciones por parte de éste; desacuerdo del estudiante con el proceso de tutoría, o; en los casos en que un Tribunal aconseje correcciones al Trabajo Final. A partir del inicio del proceso de tutoría, el estudiante contará con un plazo máximo de seis meses para presentar el proyecto del Trabajo Final y de cuatro meses a partir de entonces para la presentación del Trabajo Final. Por razones debidamente fundadas podrá extenderse el plazo entre la presentación del proyecto y la entrega final, por un período adicional de dos meses por única vez. La presentación del Trabajo Final para su evaluación ante el Tribunal correspondiente, requiere como condición haber aprobado la totalidad de las actividades curriculares de la Licenciatura, pudiendo tener pendiente como máximo la aprobación de una de ellas. La misma no podrá ser parte del Módulo 1 (Fundamentos Teórico- Metodológicos del Trabajo Social) (FCS, 2009f, p. 4).</p>
------------------------	--

Tabla 4. Cursos específicos en los que se aloja el texto académico y otros datos sobre tutorías.



Como puede observarse en la tabla anterior, los preceptos para el trabajo de enseñanza específico en el texto académico se reducen a criterios cuantitativos, como la cantidad de reuniones con el tutor o los plazos reglamentarios y, fundamentalmente, se inscriben en los mecanismos de la investigación misma.

El hecho de que haya Seminarios de investigación remite a una cierta **relación entre el texto académico y la investigación** científica: en esos cursos, esa producción se integra a la investigación del docente a cargo, por lo que el texto se genera en el marco de la producción científica propiamente dicha.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

4. Las orientaciones didácticas y la instrumentación de los estudios: la percepción de los directores de carrera

A los efectos de tener una visión inscripta en la situación de enseñanza pero algo periférica, que permita abarcar la generalidad de la carrera, se realizó un cuestionario de siete preguntas (ver Anexo) a los directores de carrera o institutos (identificados como “D” en la codificación, seguida del número de encuesta). De 23 cuestionarios solicitados fueron respondidos 19. A continuación se presentan, en cuadros y comentarios, los datos obtenidos.

4.1 Tipos de textos académicos requeridos

En cuanto a los tipos de textos académicos que los estudiantes deben producir como exigencia de la carrera, los directores de carrera e institutos mencionaron los que se disponen en el siguiente cuadro; en algún caso –como se muestra– señalaron la ausencia de este requisito:

carrera / tipo de texto	M	T	AC	II	IP	TFG	Pr	PRI	R	Po	BA	Otro	Ej	En	Ex	OA	N	S/R
Abogacía	X**																X	
Contador Público												X						
Lic. en Admin.													X					
Lic. en Archivología																		X
Lic. en Bibliotecología				X			X				X							
Lic. en Ciencia Política	X				X*													
Lic. en Ciencias Antropológicas																		X
Lic. en Ciencias de la Comunicación	X		X							X		X						
Lic. en Ciencias de la Educación	X		X	X														
Lic. en Ciencias Históricas																		X
Lic. en Desarrollo	X*			X	X*							X		X				
Lic. en Economía	X*																	
Lic. en Educación Física		X		X			X											
Lic. en Filosofía				X					X			X						
Lic. en Letras	X			X														
Lic. en Lingüística	X			X											X			
Lic. en Psicología	X					X												
Lic. en Relaciones Internacionales																		X
Lic. en Relaciones Laborales	X											X						
Lic. en Sociología																		X
Lic. en Trabajo Social																		X
Notariado																	X	
Traductorado																		X

Tabla 5. Tipo de texto requerido (u opcional) en cada carrera, según los directores de carrera o institutos.



Referencias

AC	artículo científico
BA	bibliografía anotada
Ej	ejercicios
En	ensayo
Ex	exámenes (finales o parciales)
II	informe de investigación
IP	informe de pasantía
M	monografía
N	no se incluyen en la carrera
OA	obras audiovisuales
Po	ponencia
Pr	proyecto
PRI	presentación de resultados de investigación
R	reseña
T	tesina
TFG	trabajo final de grado. Puede adoptar distintas formas: monografía, preproyecto de investigación, artículo de revista científica, portafolios
S/R	sin respuesta

* opcional

** opcional; pueden hacerla los estudiantes con promedio de 9.

**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



Para el caso de Abogacía, el docente encuestado menciona: “Excepcionalmente, se prevé la posibilidad de que los estudiantes con buena nota (promedio de 9) puedan aprobar con una monografía, pero esto es absolutamente excepcional” (D1, pregunta 1).

Como puede observarse de este cuadro, no todas las respuestas que proporcionaron los directores de carrera o institutos se ajustan al criterio utilizado en este trabajo sobre textos académicos (ver apartado 1.2).

4.2 Justificación para incluir textos académicos en la formación de grado

En cuanto a la justificación para incluir textos académicos (pregunta 2), de las 20 encuestas recibidas algunos directores la vinculan con el ejercicio de la profesión, otros con la formación propiamente dicha, otros con la investigación, otro consideró que no es necesaria una justificación, otros reafirmaron que no se incluyen en la carrera (dos directores de instituto, coincidentemente con sus respuestas a la primera pregunta) y otros seis no contestaron la pregunta (de las licenciaturas en Ciencias Antropológicas, Ciencias de la Comunicación, Economía, Relaciones Internacionales, Relaciones Laborales y Trabajo Social). En el siguiente cuadro se grafican las respuestas:

	Profesión	Formación	Investigación	No hay textos	No es necesario	N/C
Abogacía				X		
Contador Público	X					
Lic. en Admin.	X					X
Lic. en Archivología						
Lic. en Bibliotecología		X				
Lic. en Ciencia Política		X				
Lic. en Ciencias Antropológicas						X
Lic. en C. de la Comunicación						
Lic. en Ciencias de la Educación		X	X			
Lic. en Ciencias Históricas						
Lic. en Desarrollo	X					
Lic. en Economía						X
Lic. en Educación Física	X					
Lic. en Filosofía		X				
Lic. en Letras		X	X			
Lic. en Lingüística		X	X			
Lic. en Psicología		X				
Lic. en Relaciones Internacionales						X
Lic. en Relaciones Laborales						X
Lic. en Sociología					X	
Lic. en Trabajo Social						X
Notariado				X		
Traductorado						X

Tabla 6. Aspectos por los que se justifica la inclusión de textos académicos.

Respecto de la relación con la profesión, las respuestas son bastante similares, del tipo:

En el ejercicio de la profesión los egresados deberán redactar informes profesionales de diversa índole, proyectos de inversión, planes organizacionales y en todos los casos es necesario que sepan elaborar un texto, transmitir adecuadamente los conceptos, encontrar el equilibrio entre la capacidad de síntesis y brindar la información necesaria para la toma de decisiones (D2, pregunta 2).

Pero las respuestas en torno a los otros dos aspectos (formación e investigación) presentan matices.

En cuanto a la formación, aparecen una versión más didactizada: la inclusión de textos académicos es para “que muestren comprensión de lecturas, y realización de actividades, además de un manejo adecuado del lenguaje académico escrito” (D5, pregunta 2). En esta misma línea, se alude a la escritura como “una de las destrezas que los estudiantes deben desarrollar” (D6, pregunta 2). Otra vertiente que aparece vincula esta justificación con la

evaluación: “En primer lugar, dichos textos cumplen la función de evaluar y, consecuentemente, de consolidar y reconfigurar el conocimiento estudiantil, en el entendido de que las distintas clases de evaluación (sumativa, etc.) poseen funciones eminentemente formativas” (D15, pregunta 2), “Se entiende que [los textos académicos] son los adecuados para evaluar el tipo de curso dictado” (D14, pregunta 2), “Todos forman parte de evaluaciones en diferentes tramos de la carrera” (D17, pregunta 2). En este sentido, se mencionó, también, la dimensión institucional: la justificación de incluir textos académicos “radica en el propio reglamento que regula las formas de de aprobación de los cursos” (D16, pregunta 2).

En cuanto a la justificación que menciona la investigación, siempre aparece unida a la enseñanza:

La inclusión de artículos se justifica en el hecho de intentar introducir a los estudiantes en la lógica de la presentación de breves comunicaciones con resultados de sus trabajos de indagación general o investigación. Se intenta que tengan las características de un artículo a ser publicado en una revista académica del campo de la educación o de las ciencias sociales (D9, pregunta 2).

Además, apuntan a:

la formación de hábitos y competencias de lectura, interpretación y producción investigativa para dar lugar al desarrollo de incipientes y jóvenes investigadores que en el contexto continuo de las relaciones de enseñanza abren posibilidades para la producción de conocimiento así como para la extensión del mismo en el medio. [...] los textos académicos referidos corresponden a instancias distintas del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyas características integran la función formativa en contenidos disciplinarios, la propedéutica para la investigación y sus relaciones con la enseñanza, hasta la elaboración de monografías concebidas como construcciones investigativas en los niveles de grado, con sus orientaciones epistemológicas y metodológicas que involucran la proposición de problemas, la respectiva elaboración de corpus y objetos de estudio, el marco teórico y el recurso a las diversas técnicas y procedimientos de trabajo (D15, pregunta 2).

Cabe destacar la relación, en este último ejemplo, también con la extensión.

En cuanto a la graduación de los textos académicos en relación con la investigación, otro informante especifica:

Si se trata de cursos iniciales no se promueve su aprobación mediante la elaboración de textos escritos más extensos que respuestas a preguntas (en exámenes parciales o finales) o informes de lectura de pocas páginas. En el caso de cursos que involucran el relevamiento bibliográfico, el procesamiento de corpus, o un recorte de investigación determinado por el estudiante (junto con el docente, o eventualmente, por el docente), se plantea la elaboración de informes o de monografías (D16, pregunta 2).

El director de carrera que consideró que no debía justificarse la inclusión de textos académicos hizo una argumentación de tipo institucional:

Textos académicos son todos los que se incluyen en los programas de cada una de las asignaturas. Desde el momento que se estudian en la universidad, todos son textos académicos. No es necesario justificar la inclusión de un texto, salvo que se ajuste a los requerimientos del plan de estudios y del programa (D20, pregunta 2).

Como puede observarse, este docente utiliza un criterio para definir texto académico que no coincide estrictamente con el manejado en esta investigación (ver capítulos: “Marco teórico”, y “Análisis y discusión general”).

Sobre las características de los textos académicos, los encuestados realizaron consideraciones sobre aspectos formales, académicos e, incluso, institucionales, como se expresa, respectivamente, en las citas:

Los textos deben cumplir con pautas preestablecidas en cuanto a su presentación, partes del mismo, normas APA para la bibliografía, etc. (D17, pregunta 2).

El trabajo debe tener una extensión entre las 25 y 50 páginas, espacio y medio, A4, tamaño 12 y será realizado bajo la dirección de un Tutor de acuerdo al enfoque que sus autores estimen conveniente y de los que enseñó en la asignatura (D19, pregunta 2).

se pretende una correlación entre el grado de avance de los estudios de grado y los posibles formatos seleccionados para los distintos cursos. Asimismo, las temáticas abordadas en determinados cursos atienden a una presentación panorámica y/o introductoria de paradigmas de diversa índole: en estos casos se trata de promover procesos de lectura que construyan una intertextualidad compartida por la comunidad académica (D16, pregunta 2).

La monografía final de grado deberá analizar aspectos de las Relaciones Laborales que se configuran en determinada situación, a elección del estudiante, y que se enmarcan en un sector de la actividad, una institución o en una empresa en especial. También se admitirán trabajos sobre temas de interés en las relaciones laborales, como el desempleo, la informalidad, la seguridad social, los Consejos de salarios, etc. En caso de dudas, el estudiante consultará con los docentes la pertinencia del tema (D19, pregunta 2).

Monografía e informes de investigación tienen que ver con generar en los estudiantes la práctica de presentar en forma extensa los resultados de sus trabajos de indagación o investigación (D9, pregunta 2).

En el caso de las otras dos asignaturas mencionadas [Investigación y Seminario de Tesina], creemos que los textos producidos por los estudiantes deberían incluir una síntesis de las teorías o conceptos expresados por los autores seleccionados; una explicación del por qué de tal selección; una comparación entre los mismos; una clara vinculación al objeto o problema de investigación; una descripción y/o interpretación y/o explicación de la empiria a la luz de las teorías seleccionadas; la formulación de nuevos interrogantes a partir del proceso y/o resultados de la investigación realizada. El texto producido para la asignatura Investigación tiende a presentar menor profundidad que el de la Tesina. No obstante, creemos que en ambos casos estamos frente a textos de tipo “informes” (D13, pregunta 2).

Las características deben ser que cumpla con la normativa del plan de estudios. Por ejemplo: Teoría Sociológica III, según el plan de estudios 2009, es una asignatura en donde se debe tratar producción sociológica relevante del período 1950-1970. Mientras los textos refieran a ese período, o contribuyan a entender la producción sociológica de este período, están plenamente justificados (D20, pregunta 2).

En esta pregunta, también hubo un pronunciamiento respecto de las carreras que no exigen textos académicos. El docente encuestado de una carrera que no los exige reconoce su

importancia: “Según mi manera de ver las cosas, debería exigirse monografías en todos los cursos, y una tesina final, pero, como dije, ese no es el caso” (D1, pregunta 2).

4.3 Vinculación de los textos académicos producidos por estudiantes con los ámbitos de investigación de la carrera

Respecto de la vinculación de esos textos académicos con la investigación, las respuestas se esquematizan en el cuadro:

	sí	algunos	no	N/C
Abogacía			X	
Contador Público			X	
Lic. en Administración			X	
Lic. en Archivología				X
Lic. en Bibliotecología		X		
Lic. en Ciencia Política		X		
Lic. en Ciencias Antropológicas		X		
Lic. en Ciencias de la Comunicación		X		
Lic. en Ciencias de la Educación		X		
Lic. en Ciencias Históricas				X
Lic. en Desarrollo		X		
Lic. en Economía				X
Lic. en Educación Física		X		
Lic. en Filosofía	X			
Lic. en Letras	X			
Lic. en Lingüística	X			
Lic. en Psicología	X			
Lic. en Relaciones Internacionales				X
Lic. en Relaciones Laborales				X
Lic. en Sociología		X		
Lic. en Trabajo Social				X
Notariado			X	
Traductorado				

Tabla 7. Relación de los textos académicos con ámbitos de investigación de la carrera.

De estas respuestas, cabe destacar algunas particularidades. Dentro de las respuestas negativas, hay una gradación en las causas que plantean los informantes. En algunas (Abogacía y Notariado) no hay investigación; esta característica fue planteada en términos radicales (Abogacía: “la FD no tiene prácticamente ámbitos institucionales de investigación. Destina menos de un 1% de su presupuesto a investigación –y quizás exagere– y tiene una participación bajísima en los fondos concursables de CSIC”, “creo que es un escándalo, fruto

de un *laissez faire, laissez passer* académico”; D1) o más atenuados (Notariado: “nuestras asignaturas son Técnicas Notariales en consecuencia es muy difícil que los estudiantes produzcan materiales académicos en este sentido”; D22). Ahora bien, incluso en Notariado, el informante comenta:

En la asignatura Clínica Notarial, Servicio y asignatura a mi cargo he iniciado desde hace años y adaptando a la exigencia curricular de la “Carpeta Final” un trabajo de investigación respecto de inmuebles de Montevideo que selecciono tratando de que sean patrimonio histórico o de interés para la comunidad como por ejemplo: Palacio Pittamiglio, casas de Piria, edificios de la Universidad, clubes deportivos, etc. Este trabajo lo hacen los estudiantes por equipo y tenemos una biblioteca que de conocerse sería un aporte muy valioso no solo jurídico sino cultural (D22).

En otra de las carreras, si bien no se plantea que no exista, se ve como una debilidad la formación de investigadores: “es una carrera de eminente aplicación práctica y uno de los puntos débiles de esta carrera es precisamente formar investigadores” (D2, pregunta 3).

Otro de los argumentos para la no vinculación de los textos académicos producidos por los estudiantes con los ámbitos académicos tiene que ver con la ubicación de la investigación en el posgrado y no en el grado, como plantea otro informante:

La carrera de grado busca una primera formación de los estudiantes en aspectos relacionados con la gestión y luego se espera que los egresados continúen su formación con énfasis en los aspectos que les resultan más interesantes de acuerdo a su vocación. Los trabajos de investigación se realizan principalmente a nivel de Posgrado, a nivel de grado existe una primera aproximación a trabajos que generen capacidad en expresión y en presentación y un primer análisis de algunos aspectos (D3, pregunta 3).

De los informantes que señalaron que no todos los textos académicos producidos por los estudiantes se vinculan con la investigación, uno de ellos mencionó los recursos así como características disciplinarias de su campo de trabajo:

El Departamento de Sociología investiga una multiplicidad de temas, pero no todos los que quisiéramos, por cuestiones de tamaño de la planta de investigadores y por los recursos presupuestales limitados. Si los textos solo refirieran a los temas que se investigan en Uruguay, el estudiante no accedería a perspectivas teóricas y metodológicas muy relevantes, que por diversos motivos no se investigan en Uruguay, sería absurdo solo trabajar con el reducido número de temas que se están investigando actualmente (D20, pregunta 3).

Otro de los informantes, en cambio, enfatizó:

se recomienda que los estudiantes participen de los equipos de investigación institucionalmente establecidos. En esos casos, sus textos se colocan como parte del trabajo académico que se desarrolla en esos grupos (D9, pregunta 3).

4.4 Aspectos de la enseñanza de este tipo de trabajo

En cuanto a la pregunta sobre cómo suele enseñarse a proyectar y escribir esos trabajos, hubo diversidad de respuestas, como se aprecia en el siguiente cuadro, fundamentalmente relacionadas a los ámbitos de trabajo donde se enseña:

	Cursos de escritura	Cursos de inv.	Toda la carrera	Consulta, tutorías	Guías virtuales	No se enseña	N/C
Abogacía						X	
Contador Público	X						
Lic. en Administración		X					
Lic. en Archivología							X
Lic. en Bibliotecología	X						
Lic. en C. Antropológicas		X					
Lic. en C. de la Comunicación	X						
Lic. en C. de la Educación			X				
Lic. en Ciencias Históricas							X
Lic. en Ciencia Política		X					
Lic. en Desarrollo	X	X					
Lic. en Economía							X
Lic. en Educación Física		X					
Lic. en Filosofía		X	X				
Lic. en Letras		X					
Lic. en Lingüística			X				
Lic. en Psicología				X	X		
Lic. en Rel. Internacionales							X
Lic. en Relaciones Laborales		X					
Lic. en Sociología		X					
Lic. en Trabajo Social							X
Notariado							X
Traductorado							

Tabla 8. Ámbitos en los que se enseña a diseñar y producir textos académicos.

Solamente tres informantes realizaron consideraciones específicas, aunque breves, en torno a la enseñanza. Una de ellos afirmó: “En general se les enseña la estructura que deben tener, y se enfatiza en la búsqueda e inclusión bibliográfica dentro de los textos” (D13, pregunta 4).

Otro planteó:

No existe, hasta donde yo sé, una enseñanza estrictamente vinculada a las características de la escritura académica. Los docentes trabajan acerca de los contenidos que se espera estén

contenidos en el texto y en las formalidades vinculadas a la presentación de textos académicos. No se trabaja estrictamente sobre la escritura (D9, pregunta 4).

Y también relacionó esto con las dificultades encontradas:

No se trabaja estrictamente sobre la escritura. Ello no implica que esto no sea un problema, ya que en algunas ocasiones se encuentran dificultades vinculadas a sintaxis y coherencia interna de los textos (D9, pregunta 4).

Finalmente, el tercero ubicó el centro del problema fuera de la enseñanza: “En términos generales, y en lo que hace a mi experiencia personal, la información sobre estas pautas no es un problema en términos de ‘enseñanza’” (D16, pregunta 4). Este mismo informante explicó su aserción desarrollando las dificultades que encuentra:

Las dificultades radican en el proceso de elaboración de las diferentes fases involucradas en la escritura del texto. Los encuentros individuales para orientación de los estudiantes muestran vivencias asumidas como problemáticas. Por ejemplo, cómo recortar adecuadamente el objeto de investigación de la monografía, cómo buscar (y qué tipo de) información para sustentar teóricamente esa investigación, cómo expresar las decisiones metodológicas adoptadas. Tampoco resulta fácil seguir el formato de los textos académicos en lo que hace al recurso de referencias textuales en el cuerpo del texto y en el armado de la bibliografía, o plantear una organización apropiada de la estructura textual (D16, pregunta 4).

4.5 Dificultades más importantes

En términos generales, las dificultades referidas por los directores de carrera pueden agruparse en dos grupos: las relacionadas con la enseñanza misma y las del propio texto.

En relación a las dificultades en el nivel de la enseñanza, además de la mencionada más arriba, un informante sostiene: “Las dificultades: la masividad y la adecuación extrema a un género sin comparecencia a lectores más allá del círculo académico” (D8, pregunta 4). Esto último se relaciona con su respuesta a la primera pregunta:

La adecuación de los formatos o géneros responden muchas veces a temas de masividad. En una carrera que combina investigación y producción creación el sincretismo debiera ser mayor, no lo es por un déficit en la relación docente-estudiante. Sin perjuicio de lo anterior la adecuación de un texto académico a formatos profesionales tiene sus riesgos y las prevenciones tendrían que estar presentes. Creo pertinente orientar a una comparecencia mayor del texto académico a problemas concretos, como forma de establecer el debido diálogo entre pares, pero también con el contexto socioeconómico y cultural real. La lógica del género muchas veces gana terreno ante lo concreto y eso no es positivo (D8, pregunta 1).

Otro informante sitúa la dificultad en lo curricular, inespecífico para la disciplina según el nuevo Plan de Estudios:



La mayor dificultad que encontramos es la estructura del Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales. El nuevo plan de estudio impone un Ciclo Inicial único para las cuatro carreras, donde se imparten una serie de asignaturas irrelevantes para las necesidades del futuro sociólogo. Necesitamos iniciarlos desde que ingresan a facultad en el método científico, en general el gran problema es generar en los estudiantes la idea de que la sociología es una ciencia y desterrar la idea de la sociología ensayística (D20, pregunta 4).

Otra dificultad sería con el cambio de la modalidad de escritura grupal a la individual:

Surgen dificultades en el caso de los estudiantes que siempre han participado de trabajos grupales y la realización de escritos muestra dificultades en la elaboración de textos académicos. Las mayores dificultades se dan con los estudiantes que muestran dificultades de comprensión y producción de textos y el proceso de tutoría no alcanza para la elaboración de un buen texto. En estos casos se solicita más tiempo a la Comisión de Carrera y el estudiante continúa trabajando con el tutor por lo menos tres meses más (D17, pregunta 4).

Respecto del texto propiamente dicho, los informantes declaran:

La dificultad claramente está en abstraer la información y modelos generales y la aplicación de estrategias propias al plan concreto en desarrollo (D7, pregunta 4).

Los mayores problemas se suscitan en la problematización y delimitación del objeto de investigación, formulación de preguntas de investigación e hipótesis, así como en los supuestos epistemológicos subyacentes. En síntesis, la dificultad de ordenar sus propias ideas y separarlas de la de los autores (cuando es necesario). Esto es, desde el punto de vista de los contenidos. Desde el punto de vista de la forma, las dificultades observadas son aún mucho mayores, debido al bajo nivel de expresión escrita que presentan los estudiantes. Se aprecian problemas de sintaxis, coherencia, cohesión y ortografía, en un gran número de estudiantes, lo cual les genera serias dificultades a la hora de elaborar desde un simple informe hasta un texto académico (D13, pregunta 4).

En general hay algunos problemas con el manejo del idioma y el ordenamiento lógico de los trabajos (D14, pregunta 4).

Así, las dificultades mencionadas en el texto mismo incluyen aspectos de estructuración lógica (del texto en cuanto a las etapas de la investigación y sus alcances), académicos y de la investigación (recorte del objeto, diferenciación de puntos de vista, cómo citar, entre otros) y textuales (ortográfico-sintácticos). Los informantes las plantearon asociadas, excepto en un caso, en el que se enfatiza lo textual por sobre aspectos de la disciplina: “Los problemas son comunes a los estudiantes de las nuevas generaciones, y refieren más a la dificultad de redactar que a la capacidad de investigar” (D19, pregunta 4).

4.6 Textos para publicar o simplemente para evaluación

La siguiente pregunta era acerca del estatuto del texto requerido: si se trata de textos para publicar o meramente de evaluaciones didácticas. Las respuestas se muestran en el cuadro:



	sí	evaluación didáctica	a veces	a criterio de los autores	N/C
Abogacía				X	
Contador Público		X			
Lic. en Administración		X			
Lic. en Archivología					X
Lic. en Bibliotecología		X			
Lic. en Ciencia Política		X			
Lic. en Ciencias Antropológicas			X		
Lic. en Ciencias de la Comunicación			X		
Lic. en Ciencias de la Educación			X		
Lic. en Ciencias Históricas					X
Lic. en Desarrollo			X		
Lic. en Economía					X
Lic. en Educación Física			X		
Lic. en Filosofía			X		
Lic. en Letras			X		
Lic. en Lingüística			X		
Lic. en Psicología	X				
Lic. en Relaciones Internacionales					X
Lic. en Relaciones Laborales			X		
Lic. en Sociología		X			
Lic. en Trabajo Social	X				
Notariado					X
Traductorado					X

Tabla 9. Textos para publicar o evaluaciones didácticas.

En el caso de los informantes que clasifiqué como de respuesta afirmativa, uno de ellos se refirió a las pautas de trabajo: “En el caso del trabajo final, con formato artículo de revista, se trabaja en base a las pautas y normas de publicación de acuerdo a lo requerido” (D17, pregunta 5). En el otro caso, la publicación es interna al ámbito de la facultad: “Los únicos textos que producen los/las estudiantes de Trabajo Social y que quedan en el espacio de Biblioteca son las monografías de grado” (D21, pregunta 5).

Uno de los informantes que sostuvo que se trataba de evaluaciones didácticas, no obstante, acotó: “Se podría señalar que se ha intentado a nivel de Extensión universitaria de ir sistematizando las experiencias desarrolladas, lo cual ha generado ciertas bases para despertar el interés en investigar y sistematizar conocimientos y experiencias” (D3, pregunta 5).

En los casos ubicados en la columna “A veces” hay un acuerdo en las declaraciones acerca de que, por lo general son evaluaciones didácticas pero si alcanzan determinado nivel los docentes pueden llegar a promover su publicación.

Uno de los informantes que sostuvo que la publicación quedaba en una decisión del estudiante, sostuvo: “Algunos estudiantes participan de concursos –muy raros– o tienen iniciativa de escribir, para lo cual se han informado por su cuenta” (D1, pregunta 5). Y el otro: “no le podemos exigir que realicen un trabajo con el propósito de publicar, es otra lógica y otro mecanismo. Para eso hay otras instancias en Facultad, como las Jornadas de Investigación, etc. De todos modos, si un estudiante quiere publicar está en todo su derecho” (D20, pregunta 5).

Como una particularidad, uno de los informantes se refirió a que los textos derivan en publicaciones “en formato libro o ponencias y películas” (D8, pregunta 5).



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

5. Consideraciones de los docentes sobre el lugar del texto académico y las actividades de enseñanza

La última pregunta del cuestionario (como ya se planteó en el capítulo 3 y puede verse en el Anexo 1) les pedía a los directores de carrera o instituto que recomendaran docentes, en cuyo trabajo incluyeran la orientación de textos académicos, para hacer una entrevista. Respondieron a esta solicitud 18, de los 23 encuestados. Las entrevistas fueron realizadas a los informantes sugeridos excepto cuando fue imposible coordinar el encuentro (dos docentes) y, por supuesto, cuando no hubo recomendación; en esos siete casos, entonces, los informantes fueron elegidos libremente, con la condición de que hubieran reflexionado sobre el texto académico o hicieran tareas orientación.

Se trató de una entrevista semiestructurada, con la intención de indagar aspectos más íntimos acerca de la enseñanza del texto académico, tomando como insumos las representaciones que de ellos tienen los docentes (ver Metodología). Las transcripciones se encuentran en el Anexo 3.

5.1 El texto académico como requisito

En cuanto a la pregunta “En tus cursos, los estudiantes ¿tienen que producir textos académicos?” solamente respondieron que no los docentes de: Abogacía, Relaciones Laborales, Notariado y Traductorado. No obstante, ya en la descripción del tipo de texto requerido, surgieron algunas diferencias, dado que para esta investigación “texto académico” no es todo texto producido en el ámbito de la Universidad (ver apartado 1.2). Entonces, tomando en cuenta la perspectiva teórica adoptada en este trabajo, a la luz de las descripciones de los textos producidos, la información proporcionada por los entrevistados puede esquematizarse³⁸:

³⁸ Cabe recordar que esta clasificación se refiere estrictamente a los cursos que dictan los docentes entrevistados, por lo que su experiencia no necesariamente puede generalizarse a toda la carrera.

	sí	no
Abogacía		X
Contador Público	X	
Lic. en Administración	X	
Lic. en Archivología	X	
Lic. en Bibliotecología	X	
Lic. en Ciencia Política	X	
Lic. en Ciencias Antropológicas	X	
Lic. en Ciencias de la Comunicación	X	
Lic. en Ciencias de la Educación	X	
Lic. en Ciencias Históricas	X	
Lic. en Desarrollo	X	
Lic. en Economía	X	
Lic. en Educación Física	X	
Lic. en Filosofía	X	
Lic. en Letras	X	
Lic. en Lingüística	X	
Lic. en Psicología	X	
Lic. en Relaciones Internacionales		X
Lic. en Relaciones Laborales	X	
Lic. en Sociología	X	
Lic. en Trabajo Social	X	
Notariado		X
Traductorado	X	

Tabla 10. Exigencia de texto académico según carrera (en los cursos de los docentes entrevistados).

Uno de los entrevistados, que manifestó que en sus cursos los estudiantes no producen textos académicos, explicó:

lo del texto académico, para alumnos de 1º me parece una cosa... posible... ¿qué te diré?... en un 10% de los estudiantes... Los demás no pueden escribir tres páginas sobre algo... Es decir, no pueden proponerse un asunto, desarrollarlo y culminarlo. Además, esta facultad tiene una tradición, que es una regla y no creo que la vaya a cambiar ningún plan nuevo, que es el examen oral. Es decir: los exámenes son orales y por excepción, cuando los grupos son numerosos, son escritos, como es el caso nuestro por ser de 1er año. Entonces, en el examen oral es una cuestión en donde el texto académico no... (E1).

Dos docentes manifestaron que los estudiantes tienen la opción de hacer monografía. Para el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, el entrevistado desarrolla:

la mayoría de los estudiantes aprueban haciendo un test de múltiple opción, que está implementado según estándares internacionales, pero hay un grupo minoritario de estudiantes que, luego del 1º parcial, si han obtenido entre 9 y 12, tienen la posibilidad de optar por un trabajo monográfico, es decir, por la producción de un artículo breve, de entre 10 y 15 páginas,

concentrado en un eje temático que normalmente incluye muchos materiales de análisis dentro de los cuales ellos van a escoger lo que les interesa. Ahora están llegando menos estudiantes, pero de todas maneras estamos encima de los 300... En una época eran más de 400, la época de apogeo de la carrera de Ciencias de la Comunicación –estoy hablando de principios del siglo XXI–, y todos los estudiantes, desde el primero hasta el último, aprobaban la asignatura presentando una monografía, cuyo seguimiento era materialmente imposible, dado que éramos menos docentes que ahora. En un momento llegamos a quedar solamente dos encargados de curso y no podíamos hacer devoluciones a todos. Además, tampoco los estudiantes venían a las clases de consulta. Solamente los más tesoneros, los más curiosos, los más aplicados pasaban, a veces, hasta por media docena de consultas (y recibían, por tanto, media docena de devoluciones). Pero un número muy importante de estudiantes hacía la monografía sin haber recibido más que las indicaciones que se daban en clase, y las que estaban consignadas en un instructivo concebido a esos efectos. Pero a partir del año 2007 comenzamos con esta nueva modalidad, donde se ofrece como alternativa para los estudiantes muy bien calificados esta experiencia; porque es una verdadera experiencia en donde participan, no solamente los estudiantes, que comienzan a darle forma a una investigación, sino también los colaboradores honorarios y los otros docentes (E8).

Para la Licenciatura en Lingüística, el entrevistado explica que dicta una de las materias en que se puede hacer monografía (según el Plan de Estudios, se requieren dos monografías de los seminarios y otras dos a elección del estudiante, a partir del 4° semestre):

pueden hacer una monografía, si quieren (en el 4° semestre). Eso lo manejamos con cierta... cautela, porque son como muy verdes para hacer una monografía en el 4° semestre. Pasaba eso. O sea: chiquilines con muy buenas ideas pero que todavía no... no están... metidos en la temática académica. Pero, por otro lado, si no empiezan a elegir monografías, en ese plan, te quedabas sin monografías y después hacías monografía de una cosa que no te interesaba. Entonces, siempre hablamos de buscar algún equilibrio para que pudieran, los que estaban muy motivados, hacerla. Pero tampoco que la hicieran todos, porque están muy verdes. Son muy jóvenes académicamente (E16).

En dos casos (Licenciatura en Administración y Licenciatura en Relaciones Laborales) los docentes plantearon que en la actualidad sus cursos no requieren de textos académicos pero en el pasado sí. Administración no lo exige más debido al aumento de la matrícula, que lo volvió inviable:

en Metodología de la Investigación, hasta el año pasado –este año no se pudo hacer–, se realizaban... Ellos empezaban una investigación desde el principio: definían el problema, definían el modelo, se planteaban las hipótesis, hacían la búsqueda de información... O sea, pasaban por todas las etapas hasta llegar a su trabajo final, que lo entregaban el mismo día que iban a hacer la prueba. Pasamos de 600 estudiantes a 2.000 estudiantes en un solo año, con lo cual este año se nos hizo imposible implementar un trabajo que pudiéramos mirar adecuadamente y darles devoluciones que les sirvieran. Entonces, por lo menos por este año se sacó (E3).

El docente entrevistado de Relaciones Laborales estuvo a cargo durante un período, de un curso que exigía un texto académico:

Tuvimos, sí, una experiencia en algo que se llamó Módulo de Enlace, en donde fuimos los encargados del Taller de Investigación. Y en el Taller de Investigación había que salvar, sí,

elaborando textos académicos. Y se supone que era un insumo, todo eso también, para la elaboración de la monografía final de grado. Eso del Plan de Licenciatura. El Módulo de Enlace fue un proyecto que tenía como propósito vincular a los estudiantes de la Tecnicatura con la Licenciatura, que pudieran avanzar hacia el último grado de la Licenciatura a partir de un módulo. Por lo tanto fue algo excepcional que se dictó durante dos años (E19).

En virtud de esto, los incluí en mis consideraciones³⁹. En la actualidad Relaciones Laborales exige un trabajo final de grado, pero todavía no hay estudiantes tan avanzados. Lo mismo ocurre con la Licenciatura en Relaciones Internacionales.

El docente entrevistado de Traductorado respondió que los estudiantes no tienen que producir textos académicos en su curso, que se basa eminentemente en la realización de traducciones. No obstante, señaló un aspecto que puede quedar dentro de la definición de texto académico planteada en esta investigación: eventualmente, los estudiantes “pueden producir un texto tipo ensayo, de discusión de un tema sintáctico” (E23).

En Administración y en Notariado los textos que producen en los cursos de los docentes entrevistados son, eminentemente, de corte profesional. En la Licenciatura en Relaciones Internacionales se trata de la resolución de problemas y ejercicios, con una impronta académica (incorporación de elementos teóricos, identificación de variables, inclusión de referencias bibliográficas, entre otras cuestiones).

5.2 Tipos del texto académico

En los cursos en que efectivamente se producen textos académicos, hay matices y **diferentes modalidades**, según la descripción de los informantes:

³⁹ Dado que en esta investigación se trata de indagar cómo se enseña a producir y a leer textos académicos en las disciplinas humanísticas y sociales, parece más adecuado atenerse, propiamente, a la experiencia docente, y no a las inscripciones en un plan de estudios u otro.

Carrera	texto académico
Contador Público	informe final de investigación
Lic. en Administración	Informe final de investigación
Lic. en Archivología	bibliografía crítica
Lic. en Bibliotecología	investigación aplicada con información al usuario (descripción de una biblioteca) o proyecto de estudio de perfil de usuario
Lic. en Ciencia Política	proyecto de investigación
Lic. en C. Antropológicas	lectura comentada
Lic. en C. de la Comunicación	monografía
Lic. en C. de la Educación	informe teórico-conceptual, proyecto de investigación con enclave empírico o monografía
Lic. en C. Históricas	ejercicios de investigación parcial y su presentación (búsqueda en archivos, descripción de documentos)
Lic. en Desarrollo	informe de identificación de un problema dentro del campo y revisión bibliográfica
Lic. en Economía	proyecto de investigación
Lic. en Educación Física	proyecto de investigación-acción
Lic. en Filosofía	<i>paper</i> (pero sin exigencia de originalidad)
Lic. en Letras	monografía
Lic. en Lingüística	monografía
Lic. en Psicología	informe científico o proyecto de investigación
Lic. en Relaciones Laborales	proyecto de investigación
Lic. en Sociología	proyecto y modelo de evaluación del proyecto (texto académico y técnico)
Lic. en Trabajo Social	monografía
Traductorado	informe descriptivo

Tabla 11. Modalidad de texto académico según carrera (en los cursos de los docentes entrevistados).

Algunos informantes desarrollaron estos matices. El informe final de investigación fue descrito como:

Es un trabajo grupal que tiene una particularidad que se debe a la dinámica del curso. Es que trabajan en su propia investigación hasta determinado punto. O sea: lo que llamamos definición del problema, lo que llamamos estado del conocimiento, lo que llamamos modelo teórico e hipótesis, estrategia de la investigación, población y muestra se refiere a una investigación que ellos definen desde el inicio y van realizando esas etapas. Pero en el punto de recolección de datos unificamos todos los grupos en una sola investigación que propone la cátedra, por el hecho de que, como son tantos, nos da las posibilidades de acceder a cantidades muy grandes de entrevistas que en Uruguay en las áreas de contabilidad y administración nunca antes fueron... Tenemos encuestas de 2.000, 2.500, 4.000 entrevistados. Entonces, es como que hiciéramos dos investigaciones: una que va desarrollando el subgrupo, prepara el producto hasta la etapa que te decía, y después hace el complemento con la investigación colectiva. Entonces, si bien en su producto final desarrollan todas las etapas de investigación en realidad son como dos diferentes (E2).

Por “bibliografía crítica”, según el informante, se entiende:

se toma un tema todos los años, sobre todo aquellos en donde la bibliografía no es tan fuerte o está un poco más retrasada... [...]

todo el grupo de estudiantes –que es un grupo de estudiantes que anda en las 30 personas, más o menos, habitualmente– se subdivide en subgrupos y elabora un producto nuevo que es una revisión de literatura. Entonces, en esos subgrupos se hacen revisiones de literatura que nosotros dividimos por países, o por revistas, o por regiones, según el tema, y después eso se discute en conjunto, cada grupo hace una presentación y se discute en conjunto, y hay un grupo al final que sistematiza eso y lo que termina quedando es una bibliografía crítica sobre un tema muy concreto del programa. Y generalmente –lo que sucedió hasta ahora– uno de los trabajos, una de las referencias bibliográficas que quedan en esa bibliografía se incorpora a la bibliografía del curso. [...] Es una bibliografía crítica porque es el producto final de esa revisión de literatura hecha por todos los estudiantes. Esa bibliografía crítica generalmente no va más allá de unos cinco o seis trabajos que ellos consideran –ellos, con su juicio y su nivel de conocimientos– que son los más adecuados para el aprendizaje. Y de esos 5-6 trabajos que integran la bibliografía crítica –digo ‘crítica’ porque hay un comentario, una evaluación de cada fuente. Se les pide que describan la fuente y que hagan una aproximación crítica. [...]

Entonces, se toma como un proceso de iniciación a la investigación también, porque la revisión de la literatura es la primera etapa, siempre (E4).

La investigación aplicada, con información al usuario, consiste en:

ellos presentan unidades de información para el ciudadano: lo que son las bibliotecas públicas, populares, las asociaciones de información al ciudadano, las bibliotecas especiales por motivo de que el usuario es especial (las de cárceles, para pacientes, los que tienen ciertas discapacidades...). Entonces, en este curso nosotros queremos, justamente, introducirlos en esas áreas teóricas que son tan fundamentales (la disciplina, la información, el profesional), y luego lo bajamos a tierra para que estudien un tipo de bibliotecas, que son para el ciudadano, entonces ellos tienen contacto con la realidad en Uruguay porque van a visitarlas, las presentan en tipo seminario-taller, que tiene un informe final. Cada grupo luego hace un informe final (E5).

En una asignatura más avanzada de la misma carrera, los estudiantes tienen que presentar como trabajo final un perfil de estudio de usuario, en el que “Se estudia el acceso, el uso y las necesidades de la información por parte del individuo, del ser humano”: “como trabajo final del curso hacen, en 8 o 10 páginas... ellos presentan como un anteproyecto de estudios de usuario, de determinados usuarios en comunidad. Y lo defienden: lo leemos y damos una fecha de defensa. Les hacemos preguntas y hacen una defensa del trabajo” (E5).

El proyecto de investigación de la Licenciatura en Ciencia Política fue descrito como:

deben producir un trabajo final del curso de una extensión de unas 15 páginas. [...] Ellos eligen la consigna, no hay una consigna fija. Ellos me plantean, plantean un tema que, en general, vienen trabajando en el curso en instancias anteriores. Entonces, cuando hacen el trabajo final ya tienen, digamos, alguna devolución de mi parte sobre la propuesta que van a desarrollar (E6).

En otra de las carreras, que requiere de un proyecto de investigación, el informante aclaró que trabajan con:

un formato muy parecido al de los proyectos CSIC. Tenía una fundamentación, una revisión de antecedentes, una estrategia... En general en Facultad tienen todos una orientación bastante empírica, así que tenía un marco teórico, una estrategia empírica donde estaban los métodos y los datos, los resultados esperados, cronograma... era mucho del formato CSIC (E12).

En Relaciones Laborales, el informante explicó: “Había que realizar un proyecto de investigación y luego un análisis de la aplicación del proyecto, lo que implicó elaborar en el taller una serie de contenidos que, necesariamente, formaban parte del producto final” (E19).

Respecto de la lectura comentada, el informante acotó:

Se espera, primero, que entiendan la lectura que se les mandó, que comprendan el contenido y, a partir de eso, que busquen no menos de dos autores de apoyo. O sea: pueden ser 10 pero no menos de dos autores de bibliografía de apoyo para generar el comentario relacionado con el texto que les tocó. [...] Es como si fuera la preparación de un simulacro de publicación en un congreso. [...] Es como un simulacro de *paper* (E7).

En la Licenciatura en Filosofía también se propone un texto “que tiene estructura de *paper*” como segundo parcial,

sin exigencia de originalidad [...] que tendría más que ver con exponer en un formato académico estándar, digamos así; una introducción, la elección de un tema, un cierto desarrollo y una cierta conclusión, sin pretensión de originalidad pero sí con pretensión de otra serie de virtudes que es bueno que cultiven los estudiantes a nivel de grado: la claridad, la precisión, cierta capacidad de evaluar en qué extensión puede alcanzar qué objetivos, con qué herramientas puede alcanzar qué metas (E14).

Respecto de la monografía, requisito de los cursos de cuatro de los docentes entrevistados, no fue definida. No obstante, uno de los informantes sostuvo:

Lo que pasa es que hay una visión histórica. Las viejas monografías..., las monografías de la vieja Facultad de Humanidades, cuando estaba allá en la Aduana, se convertían en libros. Eran libros. Te puedo citar dos o tres, por ejemplo, que recuerdo de Historia: el trabajo sobre las mentalidades montevidéas, de Silvia Rodríguez Villamil, y otro sobre la crisis del 90, de Carlos Visca, fueron monografías de la Facultad y después se editaron como libros. Era una acumulación de conocimiento y un esfuerzo y un tiempo de dedicación enorme, en parte porque no existían en la universidad estudios de posgrado. Entonces, las monografías eran trabajos... Lo que en otra universidad hubiera sido una tesis de maestría o de doctorado, incluso. Esos eran los trabajos de pasaje de curso, o sea que se suponía que un estudiante tenía que producir unas siete, ocho, diez, doce trabajos así... que esos estudios tendrían que hacer doce libros... que era una cosa totalmente desmedida... Se fue combatiendo y yo creo que el antídoto contra esa excesiva acumulación de trabajo, de información, de escritura y de tiempo fue el surgimiento de los estudios de posgrado. Entonces ya las monografías no eran lo último que hacía un estudiante, porque se suponía que se le iba a exigir más cuando hiciera maestría y más cuando hiciera doctorado. Puedo referir a mi experiencia histórica como estudiante: yo hice cuatro o cinco monografías... Me cuesta obtener objetividad al respecto. Y esto son cosas que yo hice en la década del 90, entre el 90 y el 95 (que entregué esas monografías). Pero, bueno, era una cosa voluminosa y trabajada... Nunca bajaban de menos de 50-60 páginas. Hoy

en día estamos exigiendo menos. Pero no... Obviamente, como siempre, el problema no está en la extensión sino también en los objetivos que le planteamos al estudiante para realizar eso. O sea: yo procuro evitar la palabra “monografía”, porque la monografía –aunque nunca he ido a un diccionario, pero como “mono_”, “_grafía”– da la idea de la escritura de un tema que da la idea de que lo va a agotar intensamente, entonces tiene que allí meter todo. Entonces hablo de trabajos de pasaje de curso (E15).

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el informante planteó que los estudiantes pueden elegir entre dos modalidades de texto académico: “uno que sea más restringido a una discusión más teórico-conceptual en torno a algún aspecto puntual de lo que se ha abordado en el marco de los cursos, y otra que puede ser como un pequeño, digamos, proyecto de investigación, con un enclave empírico” (E9).

Ante la pregunta de si los estudiantes tienen que producir textos académicos el informante de la Licenciatura en Ciencias Históricas explicó:

No, no, eh... Nosotros... O sea, sí, sí. [...] Tienen que producir textos académicos porque están haciendo una carrera terciaria. La exigencia, teniendo en cuenta que son estudiantes iniciales, tal vez sea un poco menor. Lo que nosotros tenemos como metodología de trabajo de pasaje de curso es una serie de trabajos prácticos con los cuales ellos, finalmente, si los hacen todos, aprueban la materia. Están vinculados a las unidades del curso y algunos son trabajos del estilo, bueno, ir a un archivo y relevar un documento, las características que tiene el documento. Entonces, ahí no producen un texto académico sino que es un trabajo práctico súper acotado [...] En otros casos les pedimos algo más elaborado [...] que vean un documento en el archivo y puedan traducir... No sé, un documento del siglo XVIII, y puedan traducir a qué se refiere ese documento, a qué alude ese documento. Entonces, ahí sí tienen que redactar un texto académico (E10).

Pero enfatizó que “obviamente, la exigencia siempre es menor” (E10).

Para la Licenciatura en Desarrollo, el docente explicó:

en estos cursos, en el sistema de evaluación, está programado a nivel centralizado, en toda la facultad la realización de parcial presencial. Pero hemos admitido una segunda evaluación, está prevista una segunda evaluación que la hemos organizado, en los cursos que yo dicto, en la presentación de un trabajo. En un curso, consiste en la identificación de un problema y una mínima revisión para establecer el estado de conocimiento sobre el tema. [...] Es un problema –porque curso se llama Sistema Internacional– consiste en tomar un tópico dentro de lo que se estudió dentro del curso, identificar uno de los que se vieron durante el curso, profundizar en él con una búsqueda de material, obviamente guiados por una bibliografía básica, más otra que ellos puedan generar. Simplemente, es un trabajo que tiene como meta que el estudiante revele un conocimiento de algunos textos que aportan textos que aportan al conocimiento del estado de situación de ese tema. No es una investigación; ni puede serlo, porque son estudiantes de grado, de pregrado, que están haciendo carrera de grado (E11).

El entrevistado de la Licenciatura en Psicología explicó:

en uno de los trabajos les pedí que redactaran un informe científico sobre un experimento que tenían que hacer ellos. Y tenían que hacer, también, el análisis de datos, y ahí estaba la parte de matemática puesta en juego. [...] En el otro curso] hicimos tres parciales y además un proyecto de investigación mínimo, que tenían que escribir, y, en lo posible, ejecutar y tener datos. Casi

siempre son textos académicos formateados: proyecto de investigación, informe científico... Es decir, no son prosa. No son trabajo monográfico sin formato (E17).

El texto académico requerido en el curso del docente informante de la Licenciatura en Sociología es académico pero también es técnico, linda con el ejercicio profesional. Según el entrevistado,

lo que tienen que producir durante el curso es la elaboración de un proyecto y un modelo de evaluación del proyecto. O sea, es un texto técnico. Un texto académico pero técnico también. [...] Y no es muy largo. Tiene que tener entre 10 y 15 páginas. [...] Es un texto académico pero tiene características más de texto académico... de... centrado en preocupaciones más de investigación evaluativa. Está más centrado no en una discusión de los conceptos sino en una discusión de la operacionalización y de la metodología, es un debate metodológico sobre cómo evaluar un proyecto, ¿no? Es un texto académico, obviamente, pero no es un texto en el cual ellos tengan que hacer una exhaustiva búsqueda bibliográfica, porque ellos no tienen que hacer el estado del arte de la situación; ellos tienen que buscar información sobre ese tema, información técnica y académica sobre el tema ese, para presentarlo, ¿no? Tienen que leer para informarse. Porque es parte de lo que hace un evaluador: un investigador que evalúa no sabe de todos los temas. Tiene que ponerse al tanto cada vez que va a hacer un procesamiento... un procedimiento de evaluación. Entonces, lo que ellos tienen que hacer es definir un tema, cualquiera, y ahí tratar de informarse sobre ese tema. Y, ¿cómo lo hacen? A través de la bibliografía, buscando bibliografía, haciendo entrevistas también, cuando necesitan, para tener más información sobre la temática, y luego producen el texto. Y, además de eso, tienen que tener... Manejar toda la bibliografía del curso sobre los debates específicos que hay en evaluación, ¿no? Los tipos de diseño, de construcción de indicadores, etcétera. [...] Tienen que llegar a un grado de operacionalización de proponer un diseño de evaluación, y luego los indicadores específicos y un método de análisis evaluativo (E20).

En el curso que dicta el informante de la Licenciatura en Educación Física, los estudiantes tienen que elaborar (y llevar adelante y evaluar) un proyecto de investigación-acción:

Un proyecto de trabajo en donde los estudiantes elaboran un documento, un texto, enmarcado por distintas pautas que son: antecedentes, objetivos, formas de evaluación, marco teórico, evaluación y bibliografía. Y algunos anexos, ¿no? [...] No es puro, pero tiene un componente de investigación-acción. Porque se trabaja... Es un proyecto que tiene un componente de extensión, también. Es una práctica docente en la comunidad, entonces tiene un componente de investigación-acción [...] Pero son intervenciones a partir de las necesidades del lugar, del territorio donde se interviene (E13).

El informante de Traductorado puntualizó que el énfasis en su curso no está en los textos académicos sino en los “textos profesionales”, traducciones, textos vinculados con su ejercicio profesional posterior:

Pueden producir un texto tipo ensayo, de discusión de un tema sintáctico. [...] En ese caso... Pueden hacer... escribir algo sobre, por ejemplo... ver cómo estudiarían la traducción de determinados ítems lingüísticos. Cómo estudiarían y qué cosas relevantes se podrían decir sobre... El tipo de texto académico que pueden llegar a hacer son cosas muy sencillitas, para un parcial... Puede ser con una pregunta o simplemente que expongan, desde el punto de vista contrastivo, un determinado ítem lingüístico. [...] pueden hacer un ensayo describiendo las cosas que encuentran haciendo un análisis contrastivo del sistema pronominal. Los pronombres (*I, You, He/She/It, We, You, They*) y dicen tal cosa, tal cosa... Y ahí pueden escribir un libro, de

repente... Pero, bueno... O un ensayo de 6 hojas. O... Eso puede llegar a ser. De todas formas, lo más fuerte no es la producción de textos académicos; es la producción de textos profesionales (E23).

5.3 Características del texto académico

Ante la pregunta de qué consideran importante en un texto académico producido por estudiantes de grado, los entrevistados respondieron:

Tiene que ser coherente en sí mismo. Tiene que guiar al lector hacia una idea, un desarrollo o un descubrimiento, según sea el tipo de texto, desde el comienzo hasta el final. Y esa guía necesita de coherencia y de pautas. En el caso de un informe científico vos deberías, en la introducción, si bien abrir el paraguas del tema general en donde se engloba tu resultado, ir afinando esa introducción hasta que, de alguna manera, se plantea la pregunta que vos te hiciste. En la metodología, uno debería desarrollar cómo abordó esa pregunta, a través de qué instrumentos o de qué metodología específica. En los resultados debería abrirse los resultados pero sin interpretación, es decir, descriptivamente. Y, en la discusión, uno tiene espacio para interpretar esos resultados y, de alguna manera, discutirlos en relación a los otros descubrimientos del mundo que aparecen en la introducción. Por lo tanto necesita de cierto cierre que le da coherencia, en este caso, al informe (E17).

Lo que uno evalúa cuando está frente al trabajo es el nivel de comprensión que lograron en relación al tema teórico que estás dando. Si el tema teórico es formulación del problema, que cuando vas a leer cómo formularon el problema esté bien formulado, o cuáles han sido los errores que te podés dar cuenta que no estuvo bien formulado (E3).

Lo importante es el rigor con que está abordado el tema, es decir, el nivel de científicidad, de recolección de datos, de lectura, de revisión de literatura... Si tiene un trabajo de campo, que esté bien hecho... es decir, desde el punto de vista metodológico, también... Y que haya una coincidencia entre lo planteado como propuesta y los resultados a los que se quiere llegar y que haya una coherencia teórico-metodológica. Porque a veces pasa que defienden una teoría, una metodología, y luego no la aplican de la misma manera, hay una incoherencia interna. Que haya una coherencia... Que esté uno de acuerdo o en desacuerdo, lo importante es que sea coherente el trabajo en sí mismo y que haya un aporte personal, para su formación; que reciba, realmente, para su formación. Es complejo enseñarlo, pero más o menos es la idea: que ese trabajo no sea una exigencia del plan sino que realmente haya una propuesta de parte del estudiante que eligió ese tema porque pudo ir tomando algunas materias, que estudió los elementos que lo motivaron a elegir este tema, y que lo haga con dedicación y gusto, realmente, porque uno en distintos niveles, ya sea de grado o de posgrado sobre todo, tiene que creer en lo que está haciendo, tiene que gustarle. Porque el texto va a ser producto de algo cognitivo pero también emocional y de toda la persona. En el posgrado es bastante importante, porque pasar a agarrar... Uno tiene que estar entusiasmado con lo que hace. Es sobre todo transmitir el gusto por lo académico, que realmente despierte un interés y lo motive. Porque no hay cosa peor que haga una cosa que no le guste porque eso no... no tiene sentido. Porque, además, si es de egreso que quede motivado por su ejercicio profesional, que tenga esa mentalidad de gusto por la investigación. ¿Cómo puedo estar ejerciendo en una biblioteca? Hacer una pequeña investigación. Es una actitud profesional, de querer investigar. Y hacer textos como profesional, no solamente el mundo académico de la universidad sino que el egresado se incorpore también a producir (E5).

Lo que yo miro primero es que el planteamiento sea coherente con las pautas del curso, que demuestre un conocimiento del contenido teórico que se dictó, y de la bibliografía que se manejó y, también, el otro punto, que aporte un recorrido teórico propio del estudiante, y que haya, entonces, una consistencia entre el planteamiento del trabajo y el resultado final (E11).

Yo creo que, primero, se trata de un... Toda la escritura académica es un ejercicio escolar. Digo la palabra “escolar” y no lo desmerezco; no me refiero a la escuela primaria. Es un ejercicio de enseñanza, ¿no? De aprendizaje. Es una comunicación entre un estudiante y uno o varios docentes, un tribunal de docentes. Por lo tanto, no es lo mismo que un artículo que uno publica en una revista especializada. Entonces, el objetivo allí es dominar los hábitos maduros de pensar y de expresar por escrito, lo cual lleva a tener la capacidad de plantearse problemas relevantes y no ser una mera recopilación de información dispersa o no, sino que, bueno, detectar... El primer paso sería detectar ese nudo, ese aspecto con el cual uno quiere resolver. Y, por lo tanto, establecer... bueno, una propuesta, un conjunto de hipótesis... Uno se propone estudiar y escribir sobre tal tema tratando de resolverlo, entonces arriesga esas interpretaciones, y luego las desarrolla. Entonces, el ejercicio está en pensar, en argumentar, en persuadir, y en hacer un... equilibrio sería, entre la información que uno reúne, de lo que dicen los otros en las fuentes, la bibliografía, etc., y el pensamiento propio, o sea lo que el estudiante pueda agregar por su cuenta, que no existe en otro lado, que lo pudo aportar porque lo pensó por sí mismo, abonado y estimulado por la información que reunió. Eso tendría que ser el equilibrio, ¿no? Porque, de otra manera, un trabajo de pasaje de curso es “Bueno, yo junto 10-15 libros, saco un pedazo de aquí, otro pedazo de allá... Si soy más o menos habilidoso los mezclo, de tal manera que esté más o menos como disperso a lo largo del escrito, y se acabó”. Bueno, eso es una recopilación bibliográfica. Pero, bueno, me parece que el estudiante tiene que plantearse un problema. Algo que él no se encuentre satisfecho, algo que él no entienda y tratar de resolverlo. O sea: “Bueno, sobre esto se ha interpretado A, B y C, pero me parece que ninguna de esas interpretaciones es satisfactoria por tales razones, y yo propongo que se entienda de la manera D”, por ejemplo. Generalmente, un tema no explorado. Eso es un ideal. Yo quiero aclarar que yo no creo... Con lo que dije anteriormente no estaba aludiendo –y ahora lo quiero explicitar–... que yo no creo que un trabajo de pasaje de curso sea una investigación; yo creo que en los trabajos de curso que nosotros pedimos se puede aportar cosas nuevas pero, sobre todo, insisto en el carácter formativo de pensar y escribir. No de aportar un conocimiento que no existía (E15).

5.4 Consignas y dispositivos utilizados

Con respecto a cómo consignan la tarea, los informantes mencionaron que utilizaban: la clase, el Entorno Virtual de Aprendizaje (plataforma EVA), las pautas escritas, el horario de consulta, un curso específico, las reglamentaciones de la enseñanza, la tutoría, el trabajo por mail, la escritura de borradores y avances, y la lectura de ejemplos, como se muestra en el cuadro:

carrera / recurso o ámbito utilizado	avance / borradores	clase	consulta	curso específico	ejemplos	EVA	mail	pautas escritas	reglamentaciones	tutoría
Contador Público		X				X				
Lic. en Adm.		X				X				
Lic. en Archivología		X			X			X		
Lic. en Biblio.								X		
Lic. en C. Política		X		X				X		
Lic. en C. Antrop.	X	X	X					X		
Lic. en C. de la Com.	X			X						X
Lic. en C. de la Ed.		X						X	X	
Lic. en C. Hist.		X						X		
Lic. en Desarrollo								X		
Lic. en Economía	X	X						X		X
Lic. en Ed. Física		X		X				X		
Lic. en Filosofía			X				X		X	
Lic. en Letras		X								
Lic. en Lingüística	X				X					
Lic. en Psicología								X		
Lic. en Rel. Lab.		X						X		
Lic. en Sociología		X	X					X		
Lic. en T. Social										X
Traductorado										

Tabla 12. Recursos mencionados en la consigna de la tarea.

En la mayoría de los casos los docentes explicitaron los dispositivos pensados a esos efectos.

El docente de la carrera de Contador Público explicó su dispositivo diseñado para poder abordar la tarea incluso en la masividad:

En realidad nosotros utilizamos una metodología que tiene siete etapas. Entonces, se les va encargando, más o menos cada 15 días, la ejecución de una de las etapas. Con 2.000 estudiantes, en grupos de 5, realidad tendríamos 400. Que en realidad son más pero no todos logran terminar. Digamos, 500 grupos. Entonces, por ejemplo, en las primeras dos semanas trabajamos sobre el tema “definición del problema”. Y hay 500 definiciones de problema diferentes, una por cada grupo. Las manejamos a través de foros. Ellos hacen preguntas entonces asumimos que nuestras respuestas van a servir para mirar... Si bien no son los mismos temas, las situaciones que enfrentan, en general, son bastante parecidas, entonces las respuestas a 10 o 15 preguntas sobre un mismo tema sirven para orientar a todos. Y nosotros no damos *feedback* sobre cada etapa. Solo corregimos al final el trabajo completo. [No ponemos límite de extensión], ponemos referencias. La referencia son 15 páginas, pero algunos presentan 70. O sea, hay problemas logísticos para la corrección; pero, por otro lado, es estimulante poner 15 y que presenten 70, porque quiere decir que les interesó... Bah, algunos ponen 14,9 para cumplir con la consigna, pero muchos la sobrepasan. Entonces, nosotros hacemos la corrección al final de todas las etapas. Y ahí nos enteramos específicamente de lo que hizo cada equipo. Pero, en general, fueron captando las consignas y fueron captando las cosas más importantes que se deben hacer en cada etapa. Por eso mantenemos el sistema, porque dar un *feedback* de 500 grupos siete veces, estamos hablando de 3.500... En realidad damos solo al final. Las consignas están por escrito. [...] Trabajamos, bueno, de esa masividad... Nosotros tenemos instancias presenciales de evacuación de consultas. A veces se transforman en el dictado de tipo más magistral, pero en realidad su diseño está planteado como resolución de dudas específicas, directas, con grupos. Pero la gran mayoría de las cosas las hacemos a través del EVA. Y el EVA, a veces, explota. Porque son muchos, surge una duda común, que se realimenta y, bueno, eso fue... Otra cosa interesante de los foros es que... tratamos... y algunos (pero que en esos números terminan siendo muchos) de que entre ellos mismos se contesten dudas. Entonces, es entre pares, ¿no? No es bidireccional profesores-estudiantes. Instamos a y estimulamos que ellos mismos se contesten. Y ese es un fenómeno, también, bastante productivo. A ellos (no a todos, por supuesto), a algunos, un par de cientos, los estimula para sentirse más responsables, y ven las preguntas que hacen los compañeros, responden alguna... En general, cuando están bien orientados en las respuestas, nosotros no intervenimos para que no quede como que siempre estamos ahí... Y cuando hay alguna desviación o un concepto se va construyendo por un camino equivocado, ahí sí tratamos de enderezar la situación. Pero igual participamos mucho (E2).

Tanto en Contador Público como en Administración, las consignas se van dando en forma paulatina, según los distintos ítems del trabajo.

El informante de Ciencias Antropológicas planteó su dispositivo. Los estudiantes deben hacer una lectura comentada, de un artículo que se les asigna con dos meses de antelación:

dos meses antes, ellos forman sus grupos adentro del curso, me mandan los nombres, hay un referente que es el responsable y se les da una clase para que aprendan a citar y se les explica qué es lo que se espera de ellos. [...] Uno les manda el tema y les manda incluso la parte formal, para que aprendan que hay una caja, que hay un justificado, que hay una sangría, que los títulos no van de cualquier forma... [...] Y solamente cuando ellos encontraron los dos autores que ellos piensan son los que les van a servir para trabajar recién ahí pueden consultar. Recién ahí empieza la orientación de los docentes (mía, porque no hay más), para decir “este

sí”, “este te sirve”, “este no te sirve”, “buscá en Fulano de Tal”, “mirá que este otro te puede servir”. Y es una buena experiencia. Es una buena experiencia (C7).

En Ciencias de la Comunicación, los alumnos con calificación superior a 9 en el primer parcial pueden optar por hacer una monografía. La implementación de la tarea se hace a través de un curso específico y de tutorías:

Durante el segundo semestre, paralelamente al curso de Semiótica y Teoría de la Interpretación, se implementa un seminario que, si bien es abierto a todo el mundo, es de carácter cuasiobligatorio para los estudiantes que hacen monografía. Entonces, allí, sobre la base de lo que han aprendido en los cursos anteriores de metodología, reciben orientaciones específicas de cómo abordar un análisis típicamente semiótico. [...] Básicamente tenemos ese seminario al cual asisten todos los estudiantes. Primero el seminario es expositivo y luego se va volviendo más interactivo, sobre todo cuando ellos escogen la película y empiezan a insinuar un primer planteo, una primera problemática que servirá de puntapié inicial. Paralelamente, el estudiante debe iniciar su vínculo con un docente orientador, con un tutor de su investigación. A ese docente tutor u orientador, el estudiante le va a presentar por lo menos tres avances. El primer avance es ese planteo inicial, que servirá para que el docente haga una devolución, tratando de encuadrar mejor las hipótesis de trabajo y haciendo las indicaciones de bibliografía complementaria. Luego, un segundo avance que es el esbozo de un marco conceptual. El docente podrá hacer una devolución que tienda a darle mayor consistencia, mayor coherencia a ese marco conceptual... El estudiante debe, ahí, gracias a la devolución del docente, darle mayor consistencia al marco conceptual. Y la tercera instancia, tercera fase de ese proceso con el tutor, es la presentación de una versión preliminar del análisis. No la versión final. La versión final la realizan utilizando unas pautas de estilo que están redactadas y también se les suministran en el marco de ese seminario que hacemos (E8).

En Economía, el docente planteó:

Nosotros íbamos dándoles una clase expositiva de cada uno de los componentes, unos más... Después hacemos un taller. Les decíamos: “Bueno, piensen cuál sería su pregunta”, entonces les dábamos una clase sobre lo que se puede transmitir de qué características tiene que tener la pregunta de investigación... Entonces después ellos venían con su propuesta de pregunta, las trabajábamos en un taller. La estrategia, el marco teórico así siempre en proceso porque se empiezan a desfasar, ¿no? O mandábamos entrevistas con investigadores, en los campos específicos de estudio, porque muchas veces la pregunta no eran en temas de los que investigábamos. O sea: ellos tenían una guía que es la estructura que nosotros les presentábamos del proyecto. También toda una parte de cómo referenciar, y todas esas cosas. Eso en Proyecto. La tesis, el trabajo monográfico, tiene también una reglamentación que está en la página de la Facultad. Antes teníamos tesis de 200 páginas, en ese estilo. Y hace dos años se hizo una revisión del formato y se pasó a una cosa que puede durar hasta 100 páginas y con un índice parecido al que te digo. [...] Ellos tienen que buscar un tutor. Y además ellos tienen que presentar un formulario con un *abstract* de cuál sería la tesis. Y ahí tienen también ese manual, reciben también ese, vamos a llamarle, manual de estilo. Y además el tutor los va haciendo seguir ese... Lo elaboró la Comisión de Monografía (E12)

Otro dispositivo pensado a estos efectos es el que explicó el entrevistado de la Licenciatura en Filosofía, enfatizando los aspectos formativos más que los resultados en sí mismos:

Hay una pauta por escrito en el plan. Repito lo que dice el plan. Es básicamente un trabajo entre unas 6 y 8 páginas, que tiene una estructura de *paper* [...] con flexibilidad; tiene que

tratarse un tema que esté en el ámbito de lo abordado en el curso (no necesariamente abordado en el curso, no necesariamente que dure explícitamente en el curso pero que esté en ese ámbito). En general yo les propongo que ellos me envíen una especie de guía de lo que van a hacer y discutimos sobre la guía. “Qué vas a decir, cuál es el tema, qué vas a plantear en la introducción, qué vas a plantear cuando definís el problema, qué vas a plantear como posibles respuestas al problema, cuáles van a ser tus conclusiones... En líneas generales, en dos renglones, me decís cada una de esas cosas. Qué bibliografía vas a usar...” Vía mail (E14).

Luego de esto, para los “casos más complejos”, pueden ser necesarias instancias presenciales:

La propuesta es que el texto que me entreguen siempre esté provisorio, eventualmente el texto final, pero no necesariamente el texto final. Si el texto está suficientemente pulido, además te dicen “No, mirá, yo trabajé mucho en mi texto”, bien. Y si no es así, entonces hacemos reuniones de cinco... Digo “hacemos” porque los ayudantes, colaboradores que trabajan conmigo participan de esas reuniones también, porque a mí me parece que tienen un valor formativo no solo para el estudiante sino también para el colaborador. Aprovechás a decir cosas que, en ese ámbito... son útiles para jóvenes docentes en formación y son útiles para los estudiantes de grado. Entonces, en esos espacios nosotros hacemos lo siguiente: discutimos con el texto. “A mí me parece que vos decís cosas que no se ven en el texto, es decir, prometés más de lo que... efectivamente hacés”, por ejemplo, o “Me parece que el problema está bien delimitado pero las herramientas para atacar el problema no conciden. Para atacar un problema de este tipo vos necesitás unas herramientas que no tenés en tu caja de herramientas. O enriquecés la caja de herramientas o redefinís el problema”. Por decirte algunas cosas que pasaron recientemente... Cosas de ese tipo. Ahí pueden tener dos reuniones, tres reuniones, pueden tener seis reuniones... La idea es que eso termine en un trabajo razonable. Hay unas personas que en ese proceso logran un trabajo excelente y hay otras que logran un trabajo aceptable. Es una especie de trabajo final. Va funcionando... dos veces, tres veces, cuatro veces... Y cuando termina, termina. Y tiene una nota de trabajo final. Es una especie de mecanismo de... Porque... La idea general es que los trabajos de fin de curso de estos cursos de grado deben ser entendidos como oportunidades de formación para los estudiantes y, por lo tanto, creo yo, no deben ser identificados con el resultado. Más bien, si hubiera que identificarlos con algo, yo lo identificaría con el proceso. Lo que más me interesa es el proceso de construcción del trabajo. No el trabajo, trabajo. Por lo tanto, lo que importa allí es que el proceso de construcción del trabajo tenga el mayor potencial formativo. El proceso de formación... de construcción del trabajo es el curso mismo. Pero es claro que hay estudiantes que en el curso mismo no logran... o nosotros no logramos generar las condiciones para que ellos puedan producir un texto con condiciones mínimas aceptables. No logran eso. Entonces, como lo importante, desde mi punto de vista, es ese proceso formativo, entonces lo que falló fue el proceso formativo, generamos otra instancia donde tratamos de ir mejorando y enriqueciendo ese proceso. Dicho de otro modo: mi punto no es que al final del semestre me entreguen un trabajo súperpulido y excelente. Si eso ocurre, como ocurre, claro, en algunos estudiantes, fenómeno. Pero si no ocurre, no me gusta la alternativa –me parece que formativamente es muy pobre– de decir “Perdió y hágalo de nuevo”. Porque, en cierta forma, yo no alcanzo a ver con demasiada certeza que el hacerlo de nuevo, solo con que vos le digas “Esto está mal, está mal, está mal” y le subrayes, tenga demasiado potencial. Es muy pobre... Fijate que es una respuesta del tipo de la respuesta que te dan los evaluadores, cuando tú mandás un trabajo a una revista y te lo rechazan. Pero el problema es que los evaluadores de una revista no tienen, en principio, vocación formativa. Los evaluadores, ¿qué están privilegiando? No están privilegiando el proceso por el cual vos escribiste un *paper*, un proyecto de *paper*. No. Lo bueno del producto. A ver este producto, ¿satisface estos estándares? No, no satisface. “Mire, no satisface estos estándares por esto, por esto y por esto”. Bueno, está bien. Eso es una lógica, la lógica del evaluador de *papers*. Y yo no soy un evaluador de *papers*, como profesor. Bueno, cuando algunas revistas me piden que sea evaluador hago ese trabajo, pero por lo general no soy evaluador de *papers*. Entonces, mi respuesta es “Bueno, vamos a sentarnos, y vamos a ver qué cosas se pueden pulir de ese trabajo, qué cosas están mal...” (E14).

El informante de la Licenciatura en Lingüística explicó:

Por lo general surge de algún tema que apareció en clase o que ellos fueron elaborando. Primero aparece como el tema, siempre. Y después aparece o la promoción del tema o una censura: “No, eso no es un tema de monografía, sería un tema de doctorado”, “Eso ya está hecho”. O sea, cuando vos le decís: “No, por ahí no”. O, “Sí, qué buena idea. ¿Y por qué no vas por acá?”. Entonces, primero aparece siempre el tema. Y con respecto a la forma, lo que decidimos últimamente es colgamos como 10 monografías en nuestra página web. Entonces, remitimos ahí para que ellos tengan idea de qué es una monografía. Porque me parece que ellos no saben. Alguien que entra a Facultad no tiene por qué saber hacer monografías. A veces te entregan 10 páginas. Y no me preocupa tanto la extensión pero es como una cosa medio... que no tienen investigación que no tiene..., y te la entregan como monografía. Entonces, en esta página web tenemos colgadas 10, 12 monografías, y los remitimos ahí. “Bueno, mirá, cuando yo digo ‘monografía’, digo algo parecido a esto. De esta sabemos que salvás con 12 y la otra salvás con 8...”. O sea, no todas son ideales ni lo perfecto, pero para que tengan como una idea de cómo elaborar algo que implica investigar, que no tienen idea. Que no tienen por qué tener idea, es decir, vienen acá a aprenderlo (E16).

Entonces, les pide un índice como punto de partida:

Siempre les pido un índice al principio, para poder entender la cabeza de ellos hacia dónde va. Que es un índice modificable, no es que si lo escribiste no lo podés modificar. El índice me ayuda. Y he tenido todo tipo de estudiantes. He tenido estudiantes que me entregan un borrador desde la página 1 a la 70 y es una maravilla; decís “autonomía”, “originalidad” y les marcás pocas cosas. Y hay otros estudiantes que me van entregando de a poquito y todo necesita como más compañía, más acompañamiento (E16).

También poniendo el énfasis en lo formativo, el docente entrevistado de la Licenciatura en Ciencias Históricas sostuvo:

lo que siempre hago mucho hincapié en que esto es parte de un proceso. Por eso es que la exigencia tal vez sea menor, porque uno puede ser más benevolente porque es como nadar, manejar... [...] Después que tenés *training* en la escritura de textos académicos ya sabés cómo citar, pero tal vez las dos o tres primeras cosas que hagas, tengas que revisar cuáles son las pautas bibliográficas, o cuáles son las pautas de referenciación para saber que el libro que estás citando, el modo en que lo tenés que citar... Entonces, yo siempre hago mucho hincapié en que no se desanimen o que no sea desestimulante... “esto qué porquería que es...”, sino que es parte de un proceso. Y, a su vez, también hago mucho hincapié en el hecho de que es fundamental en la ética de la investigación. Si uno está usando un texto bibliográfico x o si uno utiliza una fuente, es fundamental que pueda seguir determinadas pautas de trabajo y normas de comportamiento o de conducta a los efectos, justamente, de evitar desde el plagio hasta paráfrasis indebidas... cosas así (E10).

En la Licenciatura en Sociología, el docente, además del trabajo en clase, destacó:

les doy una guía muy exhaustiva del contenido del trabajo. Les doy por escrito una pauta donde les indico los contenidos que tiene que tener el texto. Que tiene que tener fundamentación, desarrollo, una metodología, pa, pa, pa... O sea, indico lo que tiene que tener. [... Luego] lo que hacemos es consultas individuales, en algún momento, antes de que lo tengan que presentar o elaborar hacemos una ronda donde ellos vienen, fuera de clase, pasan por acá y con mi asistente los atendemos, los orientamos un poco sobre lo que tienen que... sobre las ideas que tienen para desarrollar en el texto, los continentamos, les tratamos de ayudar a definir algo pertinente para el texto, para el curso, cómo lo van a organizar –nos consultan mucho sobre cómo lo tienen que organizar en el papel–, le contamos... llega ahí y le contamos, le

explicamos cuáles son las diferentes etapas, los diferentes contenidos de cada ítem, y ahí lo largamos y ellos después hacen una presentación oral y después lo escriben. De las partes sustantivas, no referimos a cómo tienen que redactar el texto, no; sino a lo sustantivo (E20).

Un dispositivo particularmente elaborado fue el que planteó el informante de Trabajo Social, que para orientar trabajos finales maneja una secuencia que está “permanentemente retocando a partir de la experiencia”:

“Recíbese en 13 pasos”, se llama. Es broma. Porque he ido construyendo pasos, entonces el estudiante no escribe directamente... ¿viste? No me presenta... Yo, a mí, si vienen a pedirme que oriente y me traen lo que avanzaron, no lo voy a leer, no... No trabajo así. Entonces, lo que vamos haciendo es, primero, delimitar el tema que quieren estudiar, que es una oración. Hay todo un ejercicio hasta que llegan a la delimitación del tema. Yo le doy a cada uno... Yo me reúno con ellos, les presento toda mi forma de trabajo y les doy la chance a que huyan. Porque les digo “Esto es tipo militar. Si yo te pido esto, me das esto. Si me das 20 cosas más, no las leo, no las quiero... Si vos tenés necesidad de otra cosa, no es conmigo. Tenés que buscarte a alguien más”. Entonces, la mayoría de los casos los estudiantes vienen como perdidos y que alguien les dé un casillero donde poner cada una de las cosas los tranquiliza. He tenido experiencias de que nadie ha salido corriendo. Entonces... Primero les muestro toda la secuencia cómo va a ser, y les cuento todas mis neurras: “Si te pido 2 carillas, son 2 carillas”, “Si te pido tal cosa, tal cosa...”. Y eso que parece muy antipático y autoritario, en realidad, es lo que nos permite no perdernos en la comprensión de cómo vamos logrando lo que van a ser, en definitiva, los capítulos de la monografía. El primero es delimitar el tema. Entonces, lo primero... Es como una secuencia de casilleros. “¿Qué querés estudiar?” Entonces, ahí, tienen que poner... yo qué sé... “Las políticas de infancia en el Uruguay...”. “Ta. Eso es enorme para lo que es una monografía de grado. Capaz que para una tesis de maestría o una disertación de doctorado... Dentro de eso, ¿qué querés estudiar?”. “Bueno, me gustaría estudiar las medidas que hay para la primera infancia...” Y así vamos, en cuatro casilleros, hasta que logran aquello específico... Lo que tienen que tratar ahí de entender es que no se trata de un gran tema sino de un tema claramente definido, para poder estudiarlo en profundidad. Porque, a veces, dicen: “No, pero esto... es tan puntual...”. Bueno, tampoco nos pasemos para el otro lado: no es la hiperespecificidad en detalle, pero sí algo claramente abordable, para mirarlo profundamente. Y no la inmensidad, que te quedás superficial por toda la temática y no terminás de lograr abordar sustantivamente el tema. Entonces, hasta... eso es una carillita, que me llenan los cuadritos... Después de tener ese tema, “Bueno, para estudiar este tema, ¿cuáles serían los principales conceptos que te parece que hay que usar?”. Y ahí empieza a perfilarse lo que sería el marco conceptual, el instrumental conceptual con el que van a trabajar. Dos carillas, no precisan más porque estamos en la fase del proyecto, no de redacción. Después de tener eso, necesito que ellos revisen la producción actual. Entonces, usando Timbó y todas estas herramientas que tenemos ahora, tienen que sistematizar las producciones del último año y no más atrás; solo el último año. Ahí me odian, porque no tienen costumbre de hacerlo, no saben cómo buscar. Ellos buscan en la biblioteca. Si no hay en la biblioteca de esta Facultad, ahí no existe más nada. Y ahí, bueno, el aprestamiento en Timbó y otras cuestiones que ellos traen de otros lados –obviamente ya vienen formados, no es que empiecen conmigo–, ahí logran traer algunas producciones de los últimos 12 meses. Porque yo siempre les digo: “Vos tenés que saber lo que escriben otros. No podés ignorar la producción. Y, además, tenés que aprender de esa producción reciente”. Después que tenemos eso vamos a la descripción del caso puntual que ellos quieren analizar en términos empíricos. Entonces... yo qué sé... Si es un programa, que describa el programa... O, si es una temática, que presente bien la temática. Después, viene la parte metodológica: “¿Cómo vas a estudiar esto que querés abordar acá?”. Se ve que me faltan algunas cosas, pero... en términos generales. Después de que está la parte metodológica, les pido que armen el proyecto. Entonces es: el tema central, los objetivos, todo ese arsenal conceptual, los antecedentes de investigación, la descripción, la metodología que va a usar... Y ahí empieza a cerrar el proyecto en sí mismo. Y al final termina con el índice de lo que va a ser la monografía. Porque, a partir de estos tres grandes capítulos, que yo les llamo el marco conceptual, el marco del conocimiento reciente y los antecedentes, esos son los tres grandes capítulos. Entonces, con lo que ellos ya han investigado, ya les da como para jugar con

algunos títulos de capítulo y subtítulo, porque ya, más o menos, algo revisaron. Y termina con eso el proyecto. Cuando presentan formalmente el proyecto y queda confirmado, ahí es el momento en que yo me vuelvo a reunir –porque todo esto es vía correo–, me vuelvo a reunir con ellos y les doy la chance de que cambien de tutor. Ya sea porque la modalidad que yo uso no les está resultando y tiene que ser totalmente placentero el proceso; si no lo disfrutaban, no pueden quedarse conmigo. O porque hay alguna especificidad que yo no domino y es necesario que se domine. A mí, en realidad, los temas que estudian no me preocupan, porque mi orientación es mucho más metodológica que temática. Pero cuando hay temas, ¿viste?, de esos que son de discusión muy quisquillosa, que si decís una palabra que ya pasó de moda es horrible, y eso empaña toda la producción... Cuando se dan ese tipo de cosas, ahí yo recomiendo que se vayan con alguien más, para cuidar la producción. Y eso me ha pasado dos veces, creo, en la cantidad que llevo. En general, este proceso hace que el estudiante vaya haciendo sus lecturas y vaya haciendo consultas de tal forma que... el propio estudiante sabe qué es lo que tiene que leer sobre el tema, cuáles son los referentes que no pueden faltar... No obstante, cuando empezamos después del proyecto, lo que hacemos es volver. “Bueno, aquellas herramientas conceptuales las tenemos que trabajar mucho más cuidadosamente”. Y ahí armamos el capítulo y les pido que, más o menos, le den una extensión de 7 páginas, 7 carillas, a cada uno de los capítulos. Porque después se extienden más en uno, nos queda el último, y no puede pasarse de... Tiene que tener entre 30 y 50 y en eso yo soy rigurosa. Si hay que producir esto, tenemos que ser capaces de producir en esa cantidad. Acá hay docentes que te presentan monografías de 120... yo qué sé... Me parece un disparate.

Hay una... Si tú entrás en la página de Facultad y vas al enlace de biblioteca, por algún lado está el reglamento, que yo, cuando protestaba porque me llamaba para integrar tribunales y me daban documentos que tenían... yo qué sé... 80-90 páginas... y protestaba, ahí me di cuenta de que muchos de mis compañeros docentes no tenían ni idea de la reglamentación. Que orientaban, pero nunca habían visto esa reglamentación. Pero existe, está pautado...

Y es horrible... Yo, a veces, cuando hablo, me escucho y digo “Parezco una... disciplinada, estructurada...”. Pero siempre digo: si uno no tiene como referencia las reglas, no sabés si las estás rompiendo, si las estás cambiando, si las estás respetando... Porque si no tenés ninguna referencia es como... ¿qué voy a hacer? Entonces, yo necesito tener parámetros. Después decido si los cumplo o no los cumplo. Pero necesito saber los parámetros hasta para poder defender, después, algunas cosas cuando se cumplen... cuando se dan arbitrariedades o injusticias, bueno, tener algún parámetro desde el cual uno poder argumentar. Entonces...

Ahí decidíamos. Entonces, volvíamos al marco conceptual y ahí empezábamos. Porque cuando ellos, en la etapa del proyecto, me mandan las cosas, muchas veces hay cosas que hay que ajustar... En general, salvo que sea muy grave, no le hago correcciones, en la etapa, esa, previa del proyecto. Porque eso se corrige, solo, después. O lo vamos corrigiendo en esta segunda etapa. En la primera lo que me importa es como que logre la panorámica. No estar buscando la perfección. Lo que sí trabajo mucho más cuidadosamente es después del proyecto, cuando volvemos y empezamos. “Bueno, el marco conceptual”. Y ahí vamos teniendo mucho más cuidado en la forma de estructurar la redacción, desde todas las reglas que hay que cuidar, el uso de lo que dicen los autores, cómo se articula, toda esta relación, conexión entre párrafos. Todo ya vamos trabajando sobre todo, sobre... el contenido y la forma.

Queda armado ese y volvemos sobre la investigación reciente, entonces, bueno, ahí que agrupen. “Bueno, ¿qué viste? ¿Algunas discusiones que son más propias del mundo desarrollado y otras latinoamericanas? ¿O está dividido en períodos históricos? ¿O está dividido por algunas corrientes de pensamiento?”. Que organice esas investigaciones recientes según algunos parámetros que permitan agrupar. También, con toda la rigurosidad y cuidado de lograr una buena redacción de ese capítulo. Después el de antecedentes, que es el menos complicado y, cuando terminamos ese, lo que hacemos es hacer entrevistas a informantes... a especialistas. Y que, también, yo les doy una pauta del trabajo que... del material mínimo presentable al especialista, les hago ahí la intermediación con la persona... Ellos me dicen a quién quieren entrevistar... Es mucho trabajo que ellos van logrando hacer por su propia cuenta. Yo no indico autores a leer, no indico especialistas a consultar. Ellos mismos me van diciendo. Porque como van haciendo ellos la búsqueda y van apropiándose de la temática, realmente siempre son ellos los que ven a quién quieren... Sobre todo cuando hacen la investigación reciente, ahí encuentran producciones que les resultan súper interesantes, que dicen: “Yo con este tipo quiero hablar”. Entonces, armamos bien un material muy sintético para que el especialista sepa en qué está el estudiante que quiere ir hablar con el especialista, hago una intermediación –me comunico primero en calidad de tutora...– y después el

estudiante entra en contacto. Esto lo hemos hecho con investigadores de acá y también con extranjeros, que se sienten como... muy tocados de que alguien en un lugar que se llama Uruguay los contacte porque quiere conversar algunas cosas. Entonces, la entrevista esta no es una entrevista para levantar información de la temática. No es una entrevista buscando dato primario. Es una entrevista –y eso lo trabajo mucho con el estudiante–, en la que el estudiante le comenta al especialista cuál ha sido su secuencia de trabajo y cuáles son las proyecciones que está haciendo para el capítulo de análisis, y el especialista le comenta algún parecer sobre eso. Entonces es, en cierta forma, lo mismo que han venido haciendo conmigo, que me dan cosas y yo comento. Esta vez la hacen con alguien que sabe mucho de la temática en cuestión. Después, la mayoría lo que hace es tomarlo como testimonio en el análisis, obviamente con todos los permisos que esto requiere por parte de la persona entrevistada. Entonces, en el último capítulo, lo que hacen ellos es... lo que deberían lograr es: desde la óptica de los conceptos que seleccionaron, con el conocimiento de las investigaciones recientes, volver a mirar el caso empírico que están estudiando y poder decir algo desde esos lugares. Entonces, el capítulo de análisis tiene que ver con eso: bueno, si yo voy a mirar esta temática desde la concepción del riesgo, desde la concepción de la individuación, desde no sé qué... y sé que los investigadores vienen produciendo, en este tiempo, sobre estas líneas, qué puedo decir yo sobre esto. Y ahí es cuando sirven los comentarios que hicieron en las entrevistas, cómo pudieron empezar a estructurar ese análisis con investigadores que tienen como más cancha en lo que es el análisis de la evidencia. Después viene el capítulo... Vienen las conclusiones, que, para mí, las conclusiones siempre tienen que ser muy sintéticas, de cierre y no debe ir allí lo que es sustantivo. Lo importante debió decirse en ese capítulo último y no en las conclusiones. Entonces, las conclusiones siempre son como un cierre, una panorámica de lo que se vio, alguna proyección. Y, por último, escribimos la introducción, que la introducción tiene casi todo lo de los primeros pasos: la presentación del tema, los objetivos, mínimamente la metodología que se va a utilizar... alguna cosa así... y, bueno, y la presentación de lo que va a ver el lector a lo largo de todo el documento (E21).

Respecto de las pautas escritas, algunos informantes señalaron más énfasis en lo formal (Archivología, Bibliotecología):

es muy breve. [...] tiene que tener todos los ingredientes de una publicación normal, como si la fueran a publicar por imprenta, nada más que en vez de ser... O si fuera a ser un documento digital, lo mismo. O sea: no puede presentarse sin la portada, sin un nombre, sin las responsabilidades, sin la integración de los subequipos... O sea, con los créditos y los contenidos debidamente organizados y desarrollados (E4).

El entrevistado de Bibliotecología también destacó lo relativo a las referencias bibliográficas: “porque ellos todavía no tienen... más adelante tienen materias que, justamente por nuestra carrera, les enseñan a hacer las referencias bibliográficas. Pero no queremos que las presenten mal les damos pautas para prepararlas” (E5).

Otros informantes enfatizan los aspectos académicos y teóricos, además de mencionar lo exclusivamente formal:

el formato, qué es lo que debería incluir el trabajo, en términos no sustantivos sino de, bueno, tiene que plantear el tema, la pregunta de investigación, desarrollar referencias conceptuales o marco teórico, digamos, donde situar el análisis que ellos hacen... Y después que el desarrollo del argumento sea coherente, tenga un hilo conductor y esté estructurado en una manera que sea, digamos... coherente. Y también, en general no son trabajos que... Bueno, a veces son trabajos que ellos hacen algún trabajo de campo, bastante restringido pero consultan análisis de documentación, ese tipo de cosas... más que entrevistas, ¿no? No tanto. Pero, en este caso, también, la indicación de cuáles serán las fuentes, que siempre se citen de manera correcta, y

que toda la información está... para que yo sepa de dónde sacaron la información, que esté puesta en el trabajo de la manera correcta (E6).

les doy una pauta más analítica con la fundamentación y los pasos más o menos, que tienen que seguir, con cierta flexibilidad, pero lo que no puede faltar, digamos, en un trabajo académico (E9).

En el caso de la Licenciatura en Letras, el docente entrevistado da las pautas más formales oralmente: “Generalmente se da una pauta oral; a veces ha habido alguna indicación escrita. Pero las indicaciones escritas son más sobre el tema que sobre las generalidades de la escritura” (E15).

5.5 Problemas y dificultades

En la pregunta sobre las posibles dificultades con que se encuentran, los distintos informantes hicieron referencia a cuatro aspectos: los relativos al nivel más institucional de la enseñanza, los relacionados con características de los estudiantes, los de la disciplina y los del texto en sí.

Respecto del nivel más institucional, se pronunciaron los informantes de Administración y de Contador Público. Ambos señalaron como problema el contexto de masificación pero, además, este último planteó cuestiones relativas al lugar de la investigación en el servicio:

Dificultades, como docente, son cuantitativas: las cantidades, a veces, nos avasallan, nos superan y nos sobrepasan... Y, a veces, cualitativamente, te diría que no hay una conciencia de fortalecimiento académico en otros docentes. No es un proceso que se vea requerido [13.25] desde otras cátedras y desde otras materias. Esto es como un camino que se recorre bastante en solitario. De hecho, Metodología de la Investigación, si bien existía, había sido una materia periférica... Eh... Ahora es una materia más presente, digamos... Lo que te comentaba de las cantidades: desde el año 2012, que hubo 350, pasamos en 2013 a 700 y a 2.000 este año. Entonces, es como que la materia va adquiriendo... También la cantidad de estudiantes que ingresó también es superior. Pero tiene más presencia... Sobre todo a nivel de los estudiantes es una materia que está más en la conciencia colectiva, digamos. Pero yo diría que a nivel de otros docentes no lo está tanto. Sí hay intención. De hecho, muchas veces docentes de otras cátedras me piden para acompañar el curso, porque termina en una investigación y ellos quieren participar. Pero indefectiblemente terminan abandonando... Dificilmente llegan a la mitad del curso, porque les surgen otras cosas y se desconectan... O sea: hay un interés pero que no se consolida, y las otras cátedras no..., digamos, no están en la misma sintonía de consolidación académica, sino que están más bien en la enseñanza más tradicional: o sea, enseñanza de un manuales o algunas diapositivas, que se aprenden... (E2)

En este nivel y en esta misma línea, también se pronunció el informante de Ciencias de la Comunicación, que vio como problema que su servicio es más profesionalista que de corte investigativo-teórico:

dificultades siempre van a aparecer... Por la sencilla razón de que los estudiantes no están cursando una carrera que sea predominantemente afincada en la investigación, en la producción teórico-crítica. Si bien hay sectores que ponen el énfasis en ese costado, hay muchas otras orientaciones que son profesionalistas, orientadas hacia la publicidad, el periodismo, comunicación comunitaria y otras especialidades (E8).

El entrevistado de la Licenciatura en Letras señaló como problemas el tiempo que pasa entre la finalización de un curso y la entrega de su texto de evaluación, además del grado de exigencia institucional para los trabajos de grado:

En los textos finales, diría yo, uno de los temas principales ha sido, por un lado, el prolongado tiempo de entrega de los trabajos. Yo soy partidario de las cosas libres, ¿verdad? Acá hace poco hubo un plebiscito donde los estudiantes –lógicamente, ¿qué otra cosa iban a votar?– votaron en un 99,99% a favor de que no hubiera ningún límite de tiempo... Eso, que solamente sucede en la Universidad de la República, en Uruguay –no sucede en ninguna otra universidad, siempre hay un plazo para hacer los trabajos y si no hay que cursarlos de vuelta. [...] Acá es *sine die*... Eso... yo soy partidario de que el estudiante... Si viene un estudiante que me dice: “Yo soy alumno, cursé con Llambías de Acevedo, en el año 50...”; bueno, un milagro de la naturaleza, y me entrega su trabajo, creo que no se le puede decir que no. Pero también creo que cuanto más pasa el tiempo, peor. Yo he visto gente que se presentó con un trabajo después de 10 años; entonces no está el profesor, no se sabe en qué consistió el seminario... Entonces, eso es un grave problema. Otro grave problema es [...] la tendencia histórica a creer que los trabajos escritos son el último esfuerzo; y no lo son, son una instancia de aprendizaje, son una valla que hay que saltar, y será la primera, la segunda o la tercera. Pero es una etapa intermedia, no es una etapa final (E15).

El docente de Ciencias Históricas señaló como dificultad la falta de cursos de redacción y escritura académica:

podés tener al mejor estudiante, que lea toda la bibliografía o que vaya al archivo y esté, 10 meses sentado en el archivo viendo, no sé..., expedientes matrimoniales, pero después cuando tiene que escribir tiene una crisis. O lo hace y lo hace sin sujeto, verbo y predicado [...]. hay un problema ahí [...] porque nadie entra sabiendo nada, ni entra redactando como los dioses, ni entra conociendo en detalle la metodología... Y que es un debe que tienen las carreras, y que los planes nuevos tampoco lo solucionaron. Entonces, creo que se debería fomentar algo así. Y que, después, el estudiante, en ese taller o en esa materia que se llamara X, pudiera vincular lo que hizo en ese curso de redacción y de producción de textos académicos con una línea de investigación que le interese. Es decir, que no tuviera que ser la prueba final de ese curso que identifique cuántas subordinadas hay en una frase o en un párrafo sino que pudiera vincularse, justamente, con la tarea que desarrolla como estudiante de la facultad. [...] otras universidades, no muy lejos –en Buenos Aires, sin ir más lejos– tienen algo similar, por lo menos en Historia: el estudiante tiene talleres de redacción académica y de producción de textos académicos. Hay un taller que para mí está buenísimo –yo lo tomo como referencia cuando doy clase– que es el que les dan a los estudiantes de Historia en la Universidad de San Andrés, por ejemplo. Es una universidad muy chiquita, muy cara y privada [...] por lo menos en Historia, se ha llevado los mejores investigadores para ahí. Y el estudiante entra y tiene unos talleres de escritura y de redacción, que han mostrado ellos en demostraciones que han hecho ahí en la propia universidad, redundan en que el tipo, antes de producir nada, tiene como un herramienta clave y fundamental para después empezar a escribir o a generar algún tipo de trabajo. Y me parece que es muy interesante ese proceso, y que acá la Facultad no siempre lo genera, ¿no? Y es un debe. Porque uno no puede absorber a todos los estudiantes motivados, interesados, porque es imposible (E10).

Esta misma carencia de cursos específicos sobre escritura académica fue señalada, además, por los entrevistados de Administración y de Trabajo Social.

El informante de Filosofía remarcó, también, otra dificultad en la enseñanza:

Yo creo que por muchos años, por lo menos la Licenciatura en Filosofía –y en general, la Facultad– no cultivaba suficientemente la exposición. Los alumnos exponían poco. El sistema de parciales es un sistema muy deficitario en muchos sentidos. [...] justamente, respuestas a un cuestionario, en un parcial, es una experiencia, desde el punto de vista de la elaboración de un texto, muy acotada (E14).

Por otra parte, algunos informantes señalaron dificultades en los estudiantes. También fue mencionada la exigencia vivida por los estudiantes y las dificultades para ubicar un nivel de profundidad:

El tema es que el nivel nuestro, en general, si les preguntás a ellos, es una materia exigente. [...] Algunos reconocen que... como no hay error [como en matemáticas]... En lo que es humanidades y ciencias sociales, a veces no tienen noción de lo que es el nivel de profundidad, de conocimiento y de reflexión. Para nosotros es importante la Introducción porque le estamos marcando cuál es el nivel a que deben llegar, porque no se dan cuenta... Unos sí, pero otros no, no tienen noción, vienen desorientados sobre cuál es el nivel de conocimiento (E5).

Respecto de la profundidad y la disciplina, un docente sostuvo:

A veces, los muchachos, los estudiantes –forma parte de su experiencia– más bien cuentan y transmiten y reproducen lo que leen y piensan poco. O sea: no valoran lo que leen sino que más bien lo reproducen citándolo, o glosándolo. Eso es una gran dificultad (E15).

Sin embargo, otro entrevistado planteó:

leen muy poco. Leen muy poco entonces es muy limitada la autonomía que tienen para pensar, pensar las ideas o los temas, porque no tienen ese respaldo de una bibliografía amplia en los temas que quieren desarrollar. Y no estoy hablando de... Si eligen un tema muy específico, obviamente no se esperaría que tuvieran una acumulación en ese... Pero, ¿no?, las cosas más básicas de la disciplina, teóricas o modelos analíticos... (E6).

En el centro, entonces, pueden ubicarse la lectura y la escritura:

Tenés cosas que tú lees y realmente no entendieron, más allá de la orientación, no entendieron lo que tienen que hacer, no entendieron el artículo que les tocó leer... No entendieron. Entonces eso se traduce en un caos de producción. Pero, en general, sirve. Porque también eso los mete en algo de investigación. Es lo que yo les digo: “ustedes, con esto, se tienen que divertir. No piensen que es un parcial. Entonces, busquen dentro del artículo, tienen la posibilidad, o sea, ustedes tienen que demostrar que lo leyeron y lo entendieron. Pero busquen en el artículo que de repente hay algo, hay un tema que a ustedes les gusta más y quieren profundizar un poquito sobre eso”. Entonces, es como una especie de miniinvestigación bibliográfica, como si fuera una monografía, pero ellos tienen la posibilidad de decir “mirá, a mí me gustó, yo qué sé... de todo el artículo, la parte en que el autor detalla los cazadores-recolectores de África”. “Tomá, buscá bibliografía, buscala, desarrollá eso... (E7).

Lo que a mí me pareció evidéntísimo es que leer y escribir era una actividad muy compleja para estudiantes universitarios. Es decir, que había un problema severo desde el punto de vista de la comprensión lectora y desde el punto de vista la escritura. Por supuesto que esto no quiere decir todos los estudiantes... pero un número, yo diría, atendible en que esto debía, en fin..., llamar la atención (E14).

El informante de Sociología clasificó:

Hay como dos o tres grupos distintos de estudiantes, ¿no? Hay estudiantes que tienen incorporado un saber hacer, que fácilmente pueden producir un texto, en términos académicos, formalmente correcto; que ya lo vienen haciendo, de alguna manera, se ve en otras materias, y lo pueden producir. Y otro grupo, que es distinto a este, que tiene enormes problemas para hacer formalmente un texto, ¿no?, desde cómo poner un subtítulo, cómo redactar, cuál es el tiempo de los verbos... problemas de redacción más estructural, más básicos. Y otro intermedio que no tiene esos problemas tan básicos de redacción pero que no comprende el lenguaje académico, entonces escribe como si fuera una novela [...] algunos que me han tocado... Hace una narración correcta, y hasta a veces linda, pero no se apega a las reglas formales que tiene que tener una investiga... un texto académico (E20).

En esta misma línea, el entrevistado de Lingüística sostuvo:

Con respecto a la redacción en sí misma, ahí te enfrentás al tema –y acá voy a ser bastante cruda– de que hay gente que sabe escribir y hay gente que no sabe escribir, y que es muy difícil enseñar a escribir a alguien. O sea: yo les marco, les pongo “R”, de “redacción”, para que redacten otra vez, ellos lo miran, lo miran, lo miran y no ven ningún problema. O sea: si no les marcás “Falta la concordancia”, “No tiene verbo la oración”, “Empezaste con un gerundio”... Entonces: hay gente que sabe escribir y entonces pulís alguna cosita; y otra gente que no sabe escribir y es muy difícil que aprenda a escribir, en una monografía o en la vida académica. Eso lo he encontrado, muy tristemente, en Humanidades, que es muy difícil enseñar a escribir. [...] Queda un español muy... sujeto-verbo-objeto, muy llano. O sea, empezás a corregir y empezás a evitar todo tipo de construcción que pueda tener agramatical y termina una cosa muy sencillita. Es cuerpo a cuerpo, digamos. “No podés dejar de redactar otra vez esto”. Por ejemplo, yo pongo: “Está confuso”. Dicen: “Ay, no entiendo lo que está confuso”. “No entiendo qué querés decir”. “Lo que yo quiero decir es esto y esto y esto”. “Pero eso no es lo que decís; lo que decís es otra cosa”. “Ah, bueno...”. Vuelven, y de repente está igual de confuso... Entonces, eso me he encontrado... Así como hay otra gente que sabe escribir y lo trae consigo. Solamente lo vuelca en la monografía (E16).

Dos de los entrevistados señalaron que proponer la presentación de textos académicos es motivador para los estudiantes:

A la hora de proponerlos está la pereza habitual de algún grupo, por lo menos, de estudiantes universitarios a los que les cuesta más engancharse en este tipo de trabajos, porque muchos prefieren tomar apuntes, otros prefieren escuchar, otros prefieren estudiar en la casa, etc. O sea, esto los obliga a una dinámica diferente. Pero después que están adentro de esa dinámica, yo diría que funcionan muy bien. El asunto es, de alguna manera, motivarlos, entusiasmarlos, para que lleguen a ese punto en el cual empiezan a disfrutar de la tarea en colectivo y ven el horizonte, o sea, saben hacia dónde van y cómo ese producto final sale del trabajo de todos (E4).

Yo no he encontrado muchos problemas. He encontrado, primero, que los estudiantes son muy receptivos: les interesa más esto que otro tipo de evaluación. Creo que eso incide en que ellos se sienten, un poco, empezando a ser investigadores. Como que esto ya les da una carta de ciudadanía de adultez, entonces lo toman de esa manera (E11).

Respecto de las dificultades relacionadas con la especificidad de la disciplina, el informante de Ciencias de la Comunicación planteó:

Pongamos por caso el de la crítica impresionista, que se practicaba hace un siglo en Francia, por Anatole France, que lo hacía muy bien. Era capaz de cifrar todas las impresiones que le deparaba una obra literaria y expresarlo en un lenguaje pulido, refinado. Los estudiantes deben evitar caer en lo que se ha dado en llamar, en otra corriente de los estudios literarios, la falacia afectiva. Un análisis no es la consignación de los estados de ánimo que genera la lectura de un texto; no es eso un análisis. Segundo: un análisis tampoco es una descripción técnica, por más minuciosa y oficiosa que sea. Y muchas veces estudiantes, sobre todo interesados en el análisis audiovisual, cuando no son solventes en el ejercicio crítico, lo que hacen es sustituirlo por una puesta a punto del lenguaje audiovisual utilizado por el cineasta (focalización, encuadre, iluminación, composición, etc.). Eso, dosificado, cuando está al inicio de determinado segmento analítico, es hasta recomendable; pero si no va seguido de un análisis, no hace un buen papel en un escrito. Y tercero, lo que tratamos de que ellos descarten es la vieja tentación de los estudiantes liceales, que aún prevalece a menudo en estudiantes universitarios, que es la paráfrasis; es decir, transponer lo que está dicho de una manera (sobre todo en los textos literarios) inmejorable transponerlo a propias palabras, demostrando que han comprendido lo que han leído pero, eso, evidentemente, no llega a constituir un análisis. La paráfrasis puede ser útil, siempre que esté hecha de manera adecuada y que sea preparatoria para una visión crítica. De lo contrario, no tiene espesor analítico. Por ejemplo, esas tres prácticas, junto con otras, tratamos de erradicarlas. Eso en lo que tiene que ver con la puesta en discurso del conocimiento. Los coloquialismos, si bien no abundan en esta etapa en la que estamos trabajando, con estudiantes muy bien calificados (eran bastante más frecuentes antes, cuando todos los estudiantes, el grueso de los estudiantes de 3er año tenían que redactar monografía), los coloquialismos son apenas un indicador, apenas un emergente dentro de una vasta lista de errores y de imprecisiones en el estilo...que tal vez no sea lo más grave; lo más grave pasa a veces en la organización de las ideas y en el andamiaje de las operaciones discursivas, la lógica argumentativa (E8).

También respecto del discurso utilizado, el entrevistado de Psicología subrayó:

Justamente que la matriz de la cual vienen nuestros estudiantes de psicología es una matriz muy discursiva... en términos de prosa y de monografías, para no hablar de prosa que puede ser un poco más literario. Por lo tanto es difícil correrlos de ese lugar. Es muy difícil... Lo fue para mí. Yo soy un ex estudiante de esta Facultad y cuando empecé mi doctorado, recuerdo que mis profes me decían “Pero, ¿qué querés decir con este párrafo?” Y la verdad del asunto es que yo no lo había escrito para decir nada. Lo había escrito porque me gustaba cómo quedaba el párrafo. La combinatoria de palabras me daba cierto placer. Pero no tenía un objetivo, más que, de alguna manera, mantener la hilación de pseudopensamientos que venía, pero que se diversificaba a lo largo de mi texto. Y eso es una característica que no es muy valorada hoy por hoy en la ciencia. Más bien es bastante antivalorada (E17).

Otra cuestión, sin embargo, que el informante de Desarrollo señaló es que mucha producción no está en español:

A veces tengo que decirle “Ese tema es mejor que no lo elijas porque no hay nada acá. Hay literatura, sí, pero en inglés”. Entonces ahí tropezamos con los problemas de que no están los materiales, no se consiguen fácilmente en español, no tenemos desafortunadamente una buena formación en lenguas en buena parte de nuestros estudiantes, entonces la literatura en inglés ha sido difícilísima de instalar, o en otras lenguas, ¿no? Digo el inglés porque es el idioma que predomina, sobre todo, en la producción en este campo. Pero no hay... Es decir, eso es una de las dificultades (E11).

También con respecto a lo específico disciplinario, el entrevistado de Lingüística destacó:

Ahí no he tenido tantos problemas. Por lo general, como la monografía es optativa, por lo general llegan estudiantes como muy motivados con eso. No están haciendo la monografía por obligación, entonces tienen algún tema, que es original, que están vinculados a ese tema por alguna razón. Sí, se meten en el tema. Eso no me ha resultado tan problemático. O sea, el contenido no me parece tan complicado, a veces, como la forma. Lo que pasa es que después las dos cosas se empiezan a solapar, ¿no? Pero... Por lo general les tengo que decir “Ta, no hagas más”. O sea, ya está, con esto ya está una monografía de pasaje de curso, de una materia, de una licenciatura... Porque siguen, tienen avidez de conocimientos. Lo que no pueden a veces es como... plasmarlo (E16).

Otros docentes plantearon que hay dificultades para concebir la estructuración lógica de los textos:

Lo primero, la definición del tema: pasar de una inquietud a algo operacionalizable, e investigable, a una pregunta de investigación. Eso es algo que lleva mucho. Pero nos lleva a todos, ¿no? eso. Hacer que lean... A veces a algunos les interesa mucho leer y otros quieren ir más rápido. La primera parte es esa. Lo segundo, en nuestro campo hay mucho de cómo pasás de esa pregunta a algo que puedas después estudiar con datos. Es una orientación empírica. Porque, en general, nosotros, en general, trabajamos con datos cuantitativos. Entonces, ¿existe una base de datos? En general, con un proyecto de estos, con una tesis, no vas a generar información vos; no tenés la plata, salvo que la inscribas en un proyecto más grande que... ahora estamos tratando de hacer eso, ofrecer temas. También ofrecemos temas en la web que estén enmarcados en un proyecto nuestro, entonces ahí pueden usar esos datos. Pero, bueno, ta. Lograr acotar la pregunta. Lograr la revisión bibliográfica. Ahora tenemos muchas más bases internacionales de revistas, pero antes era un trabajo gigante conseguir los artículos para que ellos leyeran, los libros... A veces, algunos estudiantes enfrentan el problema de no estar muy familiarizados con leer en inglés, entonces ahí hay otra cosa que tranca. Bueno, los datos... En general, ¿existen los datos? Esos datos, ¿permiten identificar una relación causal o es algo más descriptivo? ¿Qué técnicas? Esas técnicas con las que hay que trabajar, ¿las conoce un estudiante de grado o son bastante difíciles...? Y ahí hay todo un tema que yo creo que antes, nosotros, con esa idea de que la monografía era todo, o no sé qué..., dejábamos que hicieran cosas como bastante difíciles, entonces les llevaba mucho tiempo. Cosas que capaz que no estaba bueno que se plantearan en ese momento, con los conocimientos que tenían, porque les implicaba un proceso largo de entender ciertas... Sobre todo, metodologías complejas, marcos teóricos difíciles... Yo creo que en eso ha habido un cambio a lo largo del tiempo, de cómo acotar, de cómo decir “Bueno, esto, ahora hacé esto más sencillo”. Eso es un tema. Después, la redacción, la coherencia del texto. Eso en el proyecto lo tratamos de enfatizar bastante pero cuando vuelven a..., cuando ves el trabajo monográfico, otra vez... La falta de consistencia, el tema de las hipótesis, el análisis de los resultados, qué tanto son capaces de, primero, de analizarlos, segundo de tratar de poner en diálogo los resultados con otras investigaciones, todo eso... Todos esos procesos son cuellos de botella (E12).

Muchos tienen un problema que para mí es anterior que es cómo estructurar, cómo organizar, cómo armar el proyecto. Que no es de la disciplina, porque, en realidad, yo escribo algo como texto en ciencia política o en historia y requiere de las mismas... o tiene los mismos requisitos en términos de la claridad, la pertinencia, la viabilidad, la lógica de la argumentación... Esas cosas no tienen que ver con cómo escribir una oración, eso es otro tipo de problemas, pero que algunos también tienen. Y hay cierto... La frontera entre esas dos cosas no es necesariamente... Poder dividir en párrafos tiene mucho que ver con poder exponer claramente un argumento, obviamente (E6).

El entrevistado de Ciencias de la Comunicación explicó:



Una de las más corrientes inconsistencias que nosotros encontrábamos en las monografías, en aquellos años en que todo el mundo se tenía que largar a hacerlo, era una falla estructural imperdonable, un error en la concepción del trabajo; por ejemplo, lo que yo llamo un divorcio entre el marco teórico o marco conceptual (porque no es un verdadero marco teórico el que ellos plantean; es un marco conceptual, porque es la articulación de unas pocas categorías) y el análisis ulterior. Los estudiantes, normalmente, inexpertos, lo que hacen es reunir cuatro o cinco referencias teóricas y sellar de esa manera un compromiso tácito sin saber que lo están haciendo, y luego hacen un análisis muy endeble, muy magro, pero sin invocar ninguna de las referencias bibliográficas, de las nociones, que antes han citado. Es decir: hay una especie de grieta enorme entre el marco conceptual y el análisis (E8).

En esta misma línea, el informante de Administración señaló como dificultad:

Lo que me pasa más frecuentemente es que tengo que decirles que no pueden copiar y pegar textos para producir. Tienen dificultad importante para producir académicamente, para articular su propio pensamiento y darle forma y proyectar lo que quieren decir en el texto (E3).

El docente de Ciencias de la Educación relacionó esto con una dificultad para ponerse en posición de investigador:

también hay otro tipo de dificultad que, quizás, es como la posición de investigación que nosotros queremos perfilar a nuestros estudiantes. Que, muchas veces, como el alumnado nuestro tiene experiencia docente previa, ponerse en una posición de interrogación frente a la materia, a un objeto, un problema o lo que fuera, cuesta mucho. O sea, ocupar el lugar docente es el lugar de siempre tener la respuesta y saber todo y, muchas veces, no formularte preguntas, estereotipando y tensando la cuestión. Para ponerte en una posición de investigador tenés que dejar caer eso y ponerte en el papel del maestro ignorante de Rancière, del no saber, y ahí poder formularte la pregunta. Entonces, poder delimitar una pregunta es algo que cuesta... Una pregunta genuina, y no una tautología, una pregunta que te mueva a pensar, a buscar... ya sea conceptualmente, en algún recorrido teórico particular, o cuestiones que puedan surgir de la empiria. Pero ponerse en la posición de investigador, o sea, en la posición de no saber, de pregunta, es una de las cuestiones que más cuesta (E9).

Otro aspecto en el que los informantes plantearon dificultades se relaciona con los textos en sí mismos. Los informantes de Ciencias Antropológicas, Lingüística, Trabajo Social, Ciencia Política y Educación Física señalaron problemas en el nivel ortográfico-semántico:

Cuando hay problemas de sintaxis, es general. Incluso, como son equipos, tú te das cuenta cuando va saltando entre lo que hizo uno y lo que hizo otro. Hay quien redacta muy bien (o sea, mantiene la sintaxis del idioma español) y hay otros que, salvo que te digan “eso es idioma español” no entendés lo que está escrito. Hay trabajos, como yo digo, que es como si hubieran agarrado las palabras, las tiraron hacia arriba y tal como cayeron en la hoja quedaron. Me ha pasado de tener, en algún año, uno o dos trabajos así. No son los más frecuentes pero te pasa... (E7).

Yo ahí siento que el rol del docente, por lo menos de este tipo de docente, tiene limitaciones. Salvo que sea en un curso de escritura académica, de repente, acá yo me encuentro estos casos, que decís “No puedo creer que esté en facultad, y mucho menos de Humanidades”. Porque se supone que tenés que tener una inclinación hacia las palabras y tenemos estos problemas... Por ejemplo, vos decís “Bueno... No puedo creer que no hayas pasado por un corrector ortográfico

antes de entregármelo. O sea: no podés entregar con faltas de ortografía. ¿No? Es como el abecé de la escritura. Porque, la sintaxis... se necesita otro nivel, digamos... Pero la ortografía es sí o no, o va con hache o va sin hache. Y después hay otra cosa que a veces me llama la atención de algunos estudiantes, y que es difícil también de enseñar o transmitir, que tienen un estilo como muy coloquial para escribir. Entonces es como que están hablando del problema pero están hablando, no están escribiendo. Ese pasaje a lengua escrita, en la cosa más formal, a la distancia, eso también les cuesta, tiene que ver con la madurez académica (E16).

Este nivel en ocasiones se relaciona también con la estructura argumentativa de los trabajos y con la lógica de producción universitaria:

Entonces, cuando leo me parece que los gurises tienen como una displicencia total. Ponen punto cuando se ve que se acordaron de que había que poner un punto. Las conexiones entre párrafos... Oraciones que forman un párrafo, eso a mí me pone muy nerviosa, una oración en un párrafo. Después un párrafo de 38 oraciones, después otro de dos... Ese manejo en la forma, creo que hay mucho problema con eso. Después, otra cuestión: que me parece que la lógica de la producción universitaria tiene un giro bastante importante con respecto a la de Secundaria y los procesos anteriores, y ahí uno no les puede echar la culpa a los procesos anteriores de formación, creo yo, sino que la Universidad exige un giro en el tratamiento de los textos, en la forma de leerlos, en la forma de producirlos, para lo cual necesita dar alguna orientación al estudiante. Uno no puede esperar que el estudiante escriba como uno quiere que escriba, cuando viene de otro formato de producción. La secuencia argumentativa es muy importante y además necesita de una solidez y de una coherencia con las otras partes de una producción, que es neurálgico (E21).

El informante de Relaciones Laborales sostuvo que la principal dificultad tiene que ver con las formas de citación, así como también “dificultades para redactar hipótesis” (E19).

Como una dificultad particularísima del área de conocimientos, el docente de Traductorado señaló, a nivel de lengua, las interferencias que constata en los textos; esto se debe a que muchos de los textos que producen son en lengua extranjera (o sus textos de apoyo son gramáticas de la lengua extranjera y las leen en esa lengua).

5.6 Trabajo sobre las dificultades o cómo se enseña a diseñar y producir un texto académico

Luego de relevadas las dificultades, la entrevista también implicó repreguntas sobre qué hacían con esas dificultades que se les presentaban o, en un sentido más abstracto, sobre cómo les parece que ellos enseñan a diseñar y producir textos académicos. A este respecto, señalaron:

Les enseñás a preguntar. Una pregunta por vez. Si yo quiero... Yo siempre tomo un ejemplo. Te digo: vos te encontrás con alguien por la calle. Yo me encuentro contigo por la calle, por ejemplo, ahora. Que ahora nos vamos a ver, entonces cuando nos encontremos por la calle, nos identificamos, sabemos una cantidad de cosas... Yo qué sé... “Hola, ¿cómo te va? ¿Cómo andás? ¿Qué decís?”. Ese es un lenguaje coloquial – hola, ¿cómo te va?, ¿cómo andás?, ¿qué decís?– pero te hice tres preguntas en una misma. Si vos me vas a contestar a mí, ¿qué me vas a

contestar? No sabés qué me vas a contestar primero... Te atomicé. No te doy la posibilidad de que me respondas de manera ordenada, concisa, precisa ni nada por el estilo. Pero si vos estás en un proceso de investigación, en un proceso académico cualquiera, que vos tenés que tener una determinada formalidad, entonces, vos no podés hacer todas esas preguntas simultáneas; tenés que hacer una por vez. ¿Cómo te va? Y es muy vago el “cómo te va”; porque vos me podés decir “¿Cómo me va en qué?, ¿en qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?”. Entonces ahí dicen “Ah...”. Y aparte hay otro tema que tiene que ver. Nosotros tenemos un grave tema, grave tema que creo que casi todas tienen esta cuestión, que es lo dinámico de los conceptos. “Pobreza” hoy no es lo mismo que hace 2 años, que hace 3, que hace 5, que hace 20, que hace 30... Entonces vos tenés que precisar en tiempo y espacio cada vez que vas a hablar cada cosa, y a quién te referís y de dónde lo sacaste. Porque si no estás en el horno. Porque lo que yo puedo decir hoy no va a ser lo mismo que lo que te voy decir dentro de 3 años, probablemente, ni lo que te dije ayer. Entonces, esas cosas siempre se las marcamos, permanentemente (E18);

Eso yo creo que se aprende a través de la práctica sostenida, investigando una y otra vez, en el encuentro con múltiples textos pero también con múltiples actores académicos que nos puedan ir orientando, que nos puedan hacer llegar sus devoluciones (E8);

Es redifícil, superdifícil. Porque eso sí no es una competencia que se enseñe en Facultad y esa es una carencia que ellos tienen. A nivel de Facultad ha habido proyectos concretos en relación a escribir bien. Fueron proyectos con la Sectorial de Enseñanza pero eran voluntarios. Entonces, los chicos se inscribían si tenían la inquietud de producir académicamente bien. Está siendo un problema grave (E3);

Y, bueno, corrijo mucho... En general, corrijo dos o tres versiones antes de una entrega final, con muchos comentarios, con muchas preguntas de este estilo: “¿Qué quisiste decir acá?”. Esa pregunta es bastante habitual. Y realmente hace mucho efecto, porque ellos se dan cuenta en general de que... –nadie lo dice tan duro como yo de mí mismo, quizás también por la trayectoria que uno ha hecho, ¿no?...–. Pero ellos se dan cuenta, tipo “Mmm... No tenía muy claro para qué escribí esto...”. Entonces, en general, tienden a mejorar. Igual es un proceso lento y que, también, yo creo que está permanentemente frenado por... porque no hay un acuerdo general de cómo deberían escribirse cosas en psicología, entonces... Imagino que hay otros profesores que dicen “¿Pero por qué escribiste esto tan concreto?”, o “tan específico”, o “tan claro” (E17).

En cuanto a las entregas parciales y correcciones de borradores, un entrevistado señaló:

hay una práctica en la Facultad de estudiantes que van sometiendo borrador tras borrador. Yo digo, bueno, está bien... Yo puedo orientar y puedo guiar. Pero leo una vez, en todo caso, previa a la presentación definitiva. Pero no más, porque si no... Primero, lo que sucede es que la monografía la termino haciendo yo. Y, segundo, que eso lleva un tiempo infinito, ¿no? O sea: el estudiante recibe las directivas, puede hacer una consulta y puede mostrar un ejemplo de lo que está haciendo, incluso un borrador de lo que ha hecho. Y uno puede decir: “Sí, está bien, corregí esto...”. Pero no más de una vez. Consultas, todas las que quiera. Pero lecturas previas a la entrega definitiva, con una alcanza (E15).

En esta misma línea, otro informante señaló:

hemos puesto la idea: solamente dos borradores. Porque si no te mandan... Te pasás tres años corrigiendo borradores de una persona, que siempre son mejorables, ¿no? Y eso funciona para algunos estudiantes, no para todos. Solamente dos borradores, no funciona siempre. Estoy pensando en un caso de hace poco, que no entendió el concepto de borrador. Entonces me manda como apuntes... ideas sueltas... “Acá poner tal cosa”, “Hablar con Federico tal cosa”, “Falta tal cosa”... Entonces, no es un borrador, es un... una lluvia de ideas. No puedo contar eso como borrador. Igual, me llevó como dos horas leerlo, porque pensé que en algún momento iba

a decir algo ordenadamente... Entonces, me parece que hay una cosa como de inmadurez, con estos chiquilines de Lingüística Histórica, que en el seminario no me pasa. Igual, tú sabés que en esta Facultad la gente empieza a hacer la monografía del seminario antes que las otras, o sea que el orden no siempre es el que debería ser. Pero hay como una orientación. La primera monografía siempre es más costosa. Lo de los dos borradores funcionaría en teoría, pero en la práctica... (E16).

Uno de los docentes destacó como importante la selección de lecturas que promueven en los estudiantes:

Hay una cosa que estamos tratando de incentivar cada vez más que es que los estudiantes lean trabajos científicos. En general uno aprende a producir textos en relación a lo que lee. Si lee monografías, hará monografías. Si lee *papers*, hará cosas parecidas a los *papers*, es decir, informes... que básicamente es un *minipaper*, un *paper* para estudiantes, digamos así. Por lo tanto, lo que estamos haciendo mucho es que la bibliografía de nuestros cursos está basada en *papers*, en trabajos científicos escritos, en español o en inglés (E17).

Una cuestión que hace más difícil la tarea docente a este respecto es:

¿Vos sabés que, paradójicamente, la gente que tiene textos complicados... es la que te entrega todo... –tengo uno ahora– el proyecto entero... O sea: el trabajo entero. Entonces, la orientación ahí es remontar un río, dándole... en vez de remos, con las manos porque, si hay algo mal al principio... Está todo concatenado... O sea: se arrastra, se arrastra... entonces... Pero, sucede más frecuentemente en la gente que tiene más dificultades de pensamiento formal o de transmitirlo al papel, que en la gente que no. La gente que no viene punto por punto, hace preguntas, tú vas parte por parte y demás... Estos otros... Y ahí es un problema. Yo debo admitir que a mí me genera una especie de bloqueo y me cuesta sentarme a leerlo, tengo que admitir... Me cuesta, me demoro, demoro en sentarme a leerlo porque me genera una especie de... como de bloqueo. Es más: me hace preguntarme si quiero seguir orientando porque a veces el desgaste es como mucho. En verdad es mucho, mucho, mucho. Leo el texto y cito al estudiante o lo hago por mail. Porque, también, yo corrijo mucho... Porque como lo hago punto por punto, entonces... A veces me dicen “Pah... Me mandaste muchos colorcitos y me impresioné...”, me dijo uno, porque estaba lleno de comentarios... Que muchas veces es simplemente “Acá va un punto y aparte”. Porque también tiene que ver con eso “Esto no es un punto y seguido, esto es un punto y aparte porque cambiaste de tema, entonces...”. Pero, en esos casos lo que hago es arranco del vamos. Arranco de la introducción: “La definición está bien pero mirá que acá te faltó no sé qué”. Pasamos al segundo punto, “Bueno, mirá que acá te faltó no sé qué...”. Voy punto por punto aunque me lo haya entregado entero. Porque entero es muy difícil. Porque entero yo le tengo que decir “Mirá, ¿sabés qué? Con esto perderías”. Entonces, ¿qué hacemos si yo lo estoy orientando? Hay que arrancar de cero. Claro. Porque si no... Digamos, si yo fuera parte de un tribunal tengo que decirle “Con esto no va. Con esto no salvás”. No es lo que hace el orientador. El orientador lo que hace es orientar para que eso se transforme en algo que realmente sirva para aprender, porque si no... (E7).

Un dispositivo, a la interna del trabajo en el texto, sería:

Yo arranco, cuando me piden que oriente, le pido “Bueno, mandame en 5 líneas, en un mail, lo que querés hacer. Porque si no lo podés explicar en 5 líneas es porque no tenés ni idea de qué es lo que querés hacer. Así que en 5 líneas me tienen que mandar decir... Yo tengo que entender qué es lo que se están proponiendo hacer. Y ahí arrancamos a que me manden un plan de trabajo, y en el plan de trabajo primero ordenamos lógicamente la coherencia de por qué tal cosa va antes y cuál va después, y después empiezan a, además de toda la investigación de fondo y demás, y la ayuda con bibliografía y otras yerbas... el tema de la... Porque en realidad nosotros tenemos tres materias de ejercicio de redacción. Tenemos lo que es Técnicas de la

Investigación Arqueológica, que es la aplicación de una técnica; entonces, ahí el formato es que ellos tienen que elegir una técnica y trabajar sobre los antecedentes... O sea, no es un proyecto en sí. Ahí tienen que saber un poco qué antecedentes busco, cómo los busco, cómo los presento, cómo desarrollo, si es necesario o no marco teórico, porque para la descripción de una técnica pura y dura, demostrar que tal cosa se hace con tales aparatos (para cosas microscópicas y demás) muchas veces no... Se critica un poco esa relación. Después tienen Taller 1 que es un proyecto, que utiliza el formato I+D de CSIC. O sea, para que... Eso fue una pelea en el departamento, bastante dura, porque antes los proyectos eran como grandes, en ese sentido. Y yo y otro colega peleamos para que, en realidad, hicieran un proyecto de acuerdo a los estándares que a uno le piden. Un proyecto de 60 hojas no lo lee nadie. Y... o sea, si lo sabés, tenés que poder decirlo en 15. Si no lo podés decir en 15... ya está. Entonces, bueno, ahora los proyectos de Taller 1 se entregan dentro del formato CSIC, con costos y todo. Ellos tienen que armar un proyecto enterito, armarlo todo. Y... se complica. Se complica porque, claro, es mucho más fácil explayarse escribiendo que, concretamente, en muy pocas páginas, mostrar que manejas el marco teórico, que vas por acá, que manejaste esta bibliografía y que hacés tal cosa y que todo es coherente y viable (E7).

Otro docente manifestó que recurre a un dispositivo de trabajo grupal:

trabajamos, primero, en instancias colectivas en clase, explicando el sentido y, después más analíticamente, cada elemento que aparece en la pauta. Eso como una cuestión más metodológica. Pero más en relación a lo conceptual, la importancia de poder, desde un lugar teórico determinado, determinar algo particular a trabajar y a profundizar. En tanto el recorte siempre está orientado desde algún lugar teórico desde el cual se asume ese corte para ser indagado. Esa es una primera parte. Y después tenemos hora de consulta en la cual los estudiantes vienen a hacerte preguntas más individuales respecto a algún aspecto que no haya quedado claro o en función de lo que ellos han ido avanzando. Y después, también, como una tercera modalidad a trabajar con ellos es hacer algunos prácticos en clase. Alguno que tenga muchas dudas o que haya avanzado (cualquiera de los dos extremos sirve, con finalidades distintas) trabajarlo grupalmente, someterlo a discusión e ir, entre todos viendo cómo podemos mejorar esos textos, o proyectos de textos, o preguntas, o indagaciones preliminares, en fin... El ideal sería que pudieran pasar todos, o todos los que quisieran. Muchas veces, como son trabajos en pequeños grupos, en general [la elección de los que van a presentar] es una mixtura negociada: algo que a mí me interesa porque en las consultas, en el horario de consulta o antes o después de la clase te preguntan los estudiantes, y vos percibís que ahí puede haber un problema que puede ser emergente de cosas que están pasando no solo a esa persona individual o a ese subgrupo, sino que puede ser algo generalizable, o algo que vos ves que está como muy bien enfocado y que sirva como ejemplo. Esos son los criterios por los cuales yo me inclino. Pero, a la vez, también, el consentimiento de ellos, si tienen interés. En general siempre hay interés, porque se dan cuenta de la productividad y que eso redundará en mejorar el trabajo (E9).

Una dificultad que aprecian los informantes es la de articular una idea propia. Para poder enseñar eso, plantean:

Yo creo que primero hay que crear un clima, ¿no? Creo que eso es lo más importante: el clima de decir "Tu cabeza vale mucho más que lo que pueda decir Ángel Rama o... yo qué sé... O Roberto Ibáñez, o los libros... O sea: tratemos de no caer en el barbarismo ni de inventar el mundo, de inventar la rueda. Pero sí, tratar de mirar las cosas con la libertad de quien se toma el riesgo de leer, de analizar, como si fuera la primera vez. Y no porque sea la primera vez sino porque para él puede ser la primera vez (E15);

No tenés muchas herramientas. Vos les decís... cuando el texto que presentan no... no describe adecuadamente el problema, las distintas ideas no se han ordenado de acuerdo a un criterio que permita diferenciar qué piensa un autor y qué piensa otro... Pero si él después no va y pregunta cómo lo hago bien, lo único que podés hacer es volver a corregir y ver si efectivamente hizo el ejercicio. En general hacen el ejercicio, porque vos te das cuenta. En la próxima etapa vos les

corregís lo anterior y eso. En general hacen el ejercicio y el esfuerzo, algunos con mayor éxito y otros con menor éxito. Pero no... No tenés... Si no hay... En CCEE no son obligatorias las clases, la asistencia no es obligatoria, entonces... A partir de 3er año, 3º, 4º y 5º, por el tema del trabajo, vos tenés asistencia libre, o sea que si no hay un interés del otro de aprender... El dispositivo está en la clase, donde vos los recibís a todos los que tengan dudas, y comentás, y hacés comentarios generales, pero si no hay interés... (E3).

En cuanto a poder enseñar el nivel de profundidad requerido para un trabajo universitario, se planteó:

Las clases, cómo se explican y se analizan los temas, se dan en un nivel de profundidad determinado. Ellos se dan cuenta cómo uno analiza los temas. Yo estoy dando la información y lo doy desde el punto de vista cognitivo y lo explico, después doy la teoría matemática de la información y lo presento, cito determinadas cosas y cómo oriento la bibliografía de tal manera... Entonces, tienen lecturas obligatorias que las mandamos antes y algunos las hacen y otros no... Pero tienen los parámetros de los niveles de conocimiento y de reflexión (E5).

En lo que respecta a la estructuración lógica, un informante expresó:

No tienen una idea muy clara cuando llegan al 4º año de cómo escribir, ¿no?, cómo organizarse, de cómo convertir un tema en una pregunta de investigación y, a partir de eso, fijarse objetivos específicos, por ejemplo, y pensar cuál sería un enfoque de abordaje metodológico lógico para eso. Aparecen cosas como que... ponen: “Voy a hacer entrevistas” porque hay que hacer algo, entonces se agarran de técnicas sin que haya como una lógica. En eso enfatizamos mucho en el seminario. La organización del curso del seminario trabaja esa secuencia lógica, ¿no? Empezamos con un tema que nos pica la curiosidad y el interés. ¿Cómo definimos que es un tema válido? Y después vamos, a partir de eso, construyendo los diferentes pasos (E6).

Este mismo entrevistado comentó un ejemplo:

El otro día, en un seminario, que el ejercicio era, a partir de un tema plantear los objetivos y en el tema estaba planteado que se iba a enfocar desde la teoría de la elección racional, y una de las estudiantes había puesto como una de las variables relevantes la ideología. Bueno, desde esa óptica de la elección racional, la ideología es irrelevante, no entra. Justamente, esa teoría rechaza la relevancia de nada más que no sea los aspectos de los intereses de los individuos y el máximo beneficio. Y entonces, tener que explicar eso en una clase que tuviera... No era el objetivo de la clase explicar qué era la teoría de elección racional, porque yo sé que acá, en la licenciatura, lo ven, en la licenciatura. Es como, un poco... Bueno... Claro, porque dependiendo del enfoque analítico que uno adopta va a desarrollarse de una manera o de otra, va a tomar decisiones respecto a la estrategia metodológica, respecto a la definición de las variables... Todo eso depende de tu mirada analítica y depende de tu modelo teórico. Entonces, si ya hay una falla en la comprensión del modelo teórico que es uno de los más básicos de la ciencia política, es difícil que se trabaje sobre lo que queríamos trabajar, que era cómo formular objetivos. [...] Y, bueno, lo que tenemos que hacer es algo que en teoría no corresponde hacer en esa clase, que es, bueno, resumimos y explicamos, bueno... Yo creo que tratamos de sacar de eso una lección que sí tiene que ver con el sentido del Seminario que es: bueno, según el enfoque de teórico o analítico que vos adoptás, eso va a determinar qué podés hacer después. Porque si vos hacés, como ella planteaba, explorar la incidencia de la ideología, no lo estás haciendo desde una perspectiva de la elección racional. Punto. Entonces, cambiá tu modelo, tu marco analítico. Y en realidad dio para resaltar la importancia de la coherencia dentro de lo que es la construcción del proyecto. Ayudó. Y, claro, uno dice: “Bueno, eso lo debería saber”. Y lo decís en la clase. “¿Qué es?”, preguntás. Pregunto: “A ver, alguien acá, ¿puede decirme qué es la teoría de elección racional? Entonces, ¿por qué es problemático que ella haga eso?”. Entonces tratamos de..., tratamos de llevar esa discusión no a una discusión

sobre la utilidad de la teoría de elección racional, que es por donde ella quería llevarlo... “Bueno, está bien. Tú podés estar... discrepar con la validez de ese abordaje. Pero si yo te doy un ejercicio que dice que este estudio va a trabajar desde la perspectiva de... Entonces lo que vos tenés tiene que ser desde esa perspectiva. Es un ejercicio. No te estoy pidiendo que me evalúes si te parece bien o no ese abordaje que plantea el autor, sino que entiendas las implicaciones de adoptar determinada mirada u otra. Y yo creo que la mayoría de los estudiantes lo entendió. La estudiante que lo planteó se enojó mucho, no sé bien por qué, pero, bueno... Y fue como una distracción en la clase, porque no era... Pero, bueno, tratamos de usarlo para mostrar la importancia de esa lógica, de la lógica no solo... Sí: que la lógica argumentativa implica también una lógica entre... no sé... el paradigma o marco teórico más el enfoque... las dimensiones de análisis y el enfoque metodológico, entre las tres cosas (E6).

Para solucionar las dificultades en el estilo académico, otro docente comentó:

Le marco: “Esto es muy informal”, o “Buscá otro registro”, o “A ver, estás hablando de ‘yo’ y de ‘nosotros’ y usás un ‘se’ impersonal. Elegí alguna cosa pero elegí siempre la misma”. En los casos de siempre ‘yo’, “No vamos tanto a lo personal pero es tu opción. De repente ‘nosotros’ es más... de uso. Elegí lo que quieras pero no cruces la línea de las cosas sobrentendidas. No estás hablando con alguien, estás escribiendo. Y el tribunal va a ver esto, nada más; no va a ver todas las otras cosas que tú escribiste”. Y eso lo marco siempre: “Tú no estás escribiendo la monografía para mí. Estás escribiendo para un tribunal, que yo integro, pero no para mí. Y el resto no vio todo este proceso. Va a ver solamente el resultado. Entonces, si vos no lo hacés con claridad, yo no se lo voy a explicar. Tiene que quedar por escrito”. Y cuando decís eso quedan como “Ah...” ¿No? Porque era como que me estaban contestando a mí. Como si yo les pedía tal cosa, me estaban haciendo el favor de poner tal cosa. “No, no es a mí. Es un tribunal. Gente que no vio este proceso mental tuyo. Va a ver solamente como llegaste a esto”. Y eso me parece que los... los baja a tierra. O sea, para quién estás escribiendo? No es para la docente que te dirigió, que ya sabe, que está aburrida de leer esto y en algún sentido ya sabe hacia dónde vas. Es para gente que nunca vio esto”. Y ahí, “Ah...”, los ves que quedan como pensando. Eso me sirve a veces como estrategia: “Pensá a quién le estás escribiendo. No a mí, claramente”. Eso a veces funciona (E16).

5.7 Textos para publicar o evaluaciones didácticas

Sobre si los textos producidos por los estudiantes son para publicar o son evaluaciones didácticas, los informantes plantearon lo que puede verse en el cuadro:



carrera / modalidad	Sí	Sí, según el nivel; receptores habituales	A criterio del estudiante	Materiales de circulación interna	No; motivo
Contador Público				Se cuelgan en la web institucional	Falta de tiempo
Lic. en Administración					
Lic. en Archivología				En EVA	No tienen formato publicable
Lic. en Bibliotecología				A disposición en biblioteca	Son evaluaciones didácticas
Lic. en Ciencia Política		<i>Revista Uruguaya de Ciencia Política</i>		Presentaciones en seminario interno	Son evaluaciones didácticas
Lic. en Ciencias Antropológicas		Anuario ⁴⁰ arbitrado del Instituto			
Lic. en Ciencias de la Comunicación		Compilación financiada por CSIC		Forman un acervo	
Lic. en Ciencias de la Educación		<i>Didaskomai, Revista Poled</i>			
Lic. en Ciencias Históricas					No tienen formato publicable
Lic. en Desarrollo					Son evaluaciones didácticas
Lic. en Economía	Llamados de CSIC o ANII, Documentos de trabajo, concurso bienal				

⁴⁰ *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, editado por el Instituto de Antropología (FHCE). Hasta la fecha tiene 12 números publicados.

Lic. en Ed. Física						Son evaluaciones didácticas
Lic. en Filosofía				Siguen los criterios de arbitraje correspondiente	Presentación en Jornadas de FHCE y Seminario interno	Son evaluaciones didácticas
Lic. en Letras		Eventualmente				Son evaluaciones didácticas
Lic. en Lingüística		Compilaciones, revistas arbitradas, Papeles de trabajo				Son evaluaciones didácticas
Lic. en Psicología				Siguen los criterios de arbitraje correspondiente		Son evaluaciones didácticas
Lic. en Relaciones Laborales		Serie de documentos estudiantiles				Son evaluaciones didácticas
Lic. en Sociología		Ponencia en congreso o seminario académico. Artículo en compilaciones		Siguen los criterios de arbitraje correspondiente		Son evaluaciones didácticas
Lic. en Trabajo Social					Se cuelgan en la web institucional	
Traductorado						Son evaluaciones didácticas

Tabla 13. Publicación de los textos académicos producido por los estudiantes y sus mecanismos.



Dentro de los docentes que sostuvieron que los trabajos estudiantiles no se publican, el informante de Desarrollo explicó: “El nivel de exigencia es muy básico, no pretende... Para una revista arbitrada las exigencias serían otras muy distintas...” (E11). Lo mismo planteó el docente de Psicología: “En general no tienen, prácticamente ninguno el nivel de publicación. No, no. Son evaluaciones didácticas” (E17). En esta misma línea argumentó el docente de Abogacía:

ellos no tienen una preparación como para escribir un texto académico. Porque lo vemos en los escritos. En los parciales hay chicos que son excelentes y que nunca levantaron la mano ni dijeron nada en clase. Y tienen una redacción precisa... Porque nosotros, claro, ya de tanto dar lo mismo –porque hace años que lo damos; todos, en general, tenemos mucha antigüedad– ya nos damos cuenta si adoptó el lenguaje del autor, si aparecen esos conceptos que nosotros marcamos como conceptos inventados por el autor. Y hay chicos que sí lo hacen, pero lo hacen con soltura, lo expresan con facilidad... Pero son muy pocos... Los demás tienen un problema de lenguaje, de comprensión... (E1).

Además: “La revista⁴¹ no publica trabajos de estudiantes. Es una revista arbitrada. Pero yo pienso que si algún estudiante quiere escribir algún artículo y pasa por el arbitraje, no va a haber ningún inconveniente. Lo que no tiene es una sección especial para trabajos de estudiantes” (E1). Algo similar expuso el entrevistado de Desarrollo: “la producción para la revista arbitrada, generalmente la asocio ya con los estudios de posgrado” (E11).

En cambio, el entrevistado de Ciencias de la Educación destacó que ya plantea la idea de comunicación desde la consigna:

Bueno, en general, la consigna la propongo (también si es monografía), “Bueno, vamos a terminar en un artículo que pueda ser publicado”, ahí les explicás los parámetros, las cosas que se piden. Pero la mayoría de las veces los productos no son artículos publicables, sino que terminan configurándose en un ejercicio didáctico, válido en un proceso de aprendizaje de configurarse en una postura de investigador, pero que no llegan como al nivel de rigurosidad para ser publicable. Hay otros que sí... Este que te comentaba está excelente. Hizo realmente un trabajo de indagación, un recorrido teórico y después circunscribió un problema empírico particular bien interesante. En Facultad está la modalidad de que se puede recomendar la publicación a aquellos trabajos que son catalogados como excelentes. Pero a la vez, a partir de esto, él podría armar un artículo, porque es una monografía extensa. Puede ser para *Didaskomai*⁴² o la *Poled*⁴³, o alguna de las revistas con las que estamos más habituados a trabajar (E9).

En otra carrera se implementa un concurso de trabajos estudiantiles, como manera de fomentar la publicación:

⁴¹ *Revista de Derecho Público*, editada por el Instituto de Ciencias Jurídicas (FD).

⁴² *Didaskomai*, *Revista de investigaciones sobre enseñanza* editada por el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (IE-FHCE). Es un anuario que, hasta la fecha, tiene cinco números publicados.

⁴³ *Revista de Políticas Educativas* editada por el Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

cada dos años hacemos un concurso de documentos basados en las monografías, y damos tres premios. Esperamos dos años para que se acumule un número suficiente. Entonces, ellos tienen que preparar un documento, que mandamos un formato, se parece mucho a un documento de trabajo, no tiene que haber sido publicada la tesis, y elegimos un tribunal con tres investigadores no solo del Instituto (en general ponemos alguien de acá, alguien del Departamento de Economía de [la Facultad de Ciencias] Sociales, alguien de CINVE [Centro de Investigaciones Económicas], para que haya aire) y hacemos eso y les damos... Conseguimos como alguna donación para darles un pequeño premio. Un año sacamos un libro con tres de los premiados, que lo editó Adriana Peluffo. Lo presentamos a esa cosa de CSIC de fondos para libros y sacamos los tres en un librito de jóvenes investigadores. Tratamos de hacer esas cosas (E12).

Algunos informantes enfatizaron en la diferencia de formato y las necesidades de adaptación de los textos para poder ser publicados. Por ejemplo:

tienen que reformular, porque generalmente los resultados son bastante grandes, pero pueden reformular a 30 páginas y se les publica, con el arbitraje correspondiente (E7);

Son para pasar el curso. Se pueden convertir en un texto publicable. Y en algunos casos los promovemos. Por ejemplo, me acuerdo de dos monografías. Una monografía sobre la gauchesca que después la estudiante la convirtió en un texto y ganó un premio en España. Pero hubo un proceso de cambio, ¿no? Y, hace poco, una monografía que me gustó mucho, justo a mí me pidieron unas colaboraciones en un libro y apareció como capítulo de un libro, modificada. Y, en algunos casos, yo voy siguiendo esa modificación. Y les aclaro muy... Trato de ser muy firme de que esto, “aunque ustedes saquen un 12 en esta monografía, esto no lo manden así a publicar. Porque no es lo mismo, no es, no corresponde”. Y ha habido problemas en algún sentido, porque tienen expectativas sobre la comunicación de eso en función de la nota y no funciona así. Y mucho menos funciona que digas que es un trabajo que te guio No-sé-quién No-sé-quién y no mandes a publicar. Yo no me hago responsable en ese sentido... Digamos, no es que no me haga responsable, pero para publicarlo tiene que tener otro formato, que no es el formato de la monografía. Así que eso lo aclaramos, con estas palabras “No es una cosa para publicar. Si lo quieren publicar lo cambiamos, lo hacemos, lo redefinimos y lo pensamos”. En algunos casos sí puede suceder, pero no se escribe la monografía pensando que se va a publicar. Algunos han publicado en Papeles de trabajo [la colección de FHCE para publicaciones de estudiantes]... han ganado, y ahí sí se publican tal cual. Pero es formato monografía, no es un formato artículo o capítulo de libro. Entonces se publicaba tal cual (de repente sin el anexo...). O sea, algunos se han convertido en una cosa publicable pero no nacieron como una cosa publicable, porque hay como un lenguaje diferente, una mirada al texto diferente (E16).

Muchas veces la tarea de la reformulación funciona como un obstáculo para la publicación:

yo ahora elegí uno que los estudiantes les da pereza hacer el documentito para subirlo a la web, porque ya están en otra... O sea, que no siempre... Depende mucho la orientación de ellos. Son bárbaras estas dos pero... una trabaja en Extensión, otra en otra cosa... Están metidas en la Universidad y todo pero no han encontrado todavía el tiempo para sintetizar la monografía y poderla subir a la serie de documentos. Es un resumen de 30 páginas, tampoco es que... O 50, ponele, pero tienen que recortar, y más antes, que eran mucho más largas. Para ellos llevar todo a 100 es un gran trabajo... Que, además, es 100 con anexos y todo. [... Depende mucho del tutor] porque el tutor, en realidad, no es autor. Entonces, vos les podés pedir, o más que pedir estimularlos. Pero si ellos están en otra, consiguen rápidamente trabajo, a veces no tienen el tiempo. Pero creo que, crecientemente, hay una tendencia. Bueno, la tesis de Gabriel Burdín y otros dos, ellos publicaron también varios artículos. Depende mucho del estudiante. Vos les podés decir pero... (E12).

Otras veces conspira contra la publicación cierta cultura institucional:

porque la cultura de nuestra Facultad, si bien hay una intención, no hay una consolidación... Hay algún intento aislado, sin continuidad... Pero en realidad la cultura de nuestra Facultad está desbordada... Entran 4.000 estudiantes por año, entonces eso... Hay muchos períodos de examen... Termina uno mucho más en la función enseñanza que en la función investigación (E2).

En Ciencias de la Comunicación así como en Sociología se hacen compilaciones que luego se publican. El docente de esta última licenciatura explicó:

[se] reúnen los textos, los mejores textos, y hacen una publicación. Nosotros lo hicimos alguna vez. O sea: los textos que están mejor se seleccionan, porque, en este caso estoy hablando de mi otro curso que es el de Taller de Investigación, se seleccionan según la temática y, entonces, ta, a los dos años juntás un libro con 10-15-20 artículos razonables, que permiten avanzar en el conocimiento de la disciplina. Profundizar estudios de caso, sobre todo (E20).

Aunque se les recomiende que lo hagan, a veces los estudiantes desconocen cuáles son las vías para poder publicar, como expresó el entrevistado de Trabajo Social:

generalmente los tribunales, cuando encuentran un trabajo excelente, conminan a que publiquen. Pero ahí ya queda en manos del estudiante el buscar las formas para la publicación. Hace poco, por ejemplo, tuvimos un caso así, de un trabajo muy bueno. Y la estudiante después me escribió... –yo no lo había orientado, era orientado por otra compañera– a ver si yo sabía cómo se hacía para publicar. Esas cosas que uno... todos los días está mirando las revistas... Empezaste a escribir algo y después empezás a buscar dónde publicar, o recibís un llamado, una convocatoria y te ponés a producir para esa... Lo hacemos naturalmente los que tenemos, dentro de nuestra función, la obligación de publicar. Y esta estudiante me preguntaba si yo sabía cómo hacer para publicar. Y, claro, ahí es cuando yo empiezo a tomar nota: “No olvidarse de que los estudiantes no tienen, necesariamente, las herramientas para saber...”. Y ahí, ta, le mandamos –nosotros tenemos sistematizada toda una cantidad de revistas– para que ella buscara (E21).

El informante de Ciencias de la Comunicación argumentó sobre la importancia de las publicaciones de trabajos de los estudiantes:

La idea es que esos trabajos vean la luz por dos razones, entre otras. Una razón: los estudiantes, cuando se abocan a hacer una investigación, bien orientados por los docentes, pueden llegar a producir un conocimiento muy rico; segundo, porque es un extraordinario estímulo para las nuevas generaciones ver en letra impresa el fruto de su esfuerzo. Y para nosotros también es, sin duda, la materialización de “misión cumplida”. Es muy importante. Por esa vía, además, nosotros estimulamos a los estudiantes a que continúen investigando, habiendo hecho ya unas primeras armas en esa práctica tan relevante en la inclusión universitaria. Muchos de ellos continúan estudios de posgrado, muchos de ellos escogen la orientación académica, muchos de ellos, al año siguiente, se incorporan al cuerpo de colaboradores. Este año tenemos siete colaboradores honorarios y hemos llegado a tener hasta 10 colaboradores honorarios. Casi todos han pasado por la instancia de preparación monográfica. Y, en muchos casos, también terminan siendo asistentes o ayudantes (E8).

Este informante, entonces, estableció una relación entre la publicación de trabajos de estudiantes y la incorporación a las líneas de investigación de los diferentes ámbitos de la carrera, pregunta que también se incluyó en la entrevista.

5.8 Relación de los textos con ámbitos académicos

La información obtenida puede graficarse:

carrera	sí	algunos	no
Contador Público	X		
Lic. en Administración	X		
Lic. en Archivología	X		
Lic. en Bibliotecología	X		
Lic. en Ciencia Política	X		
Lic. en C. Antropológicas	X		
Lic. en C. de la Comunicación	X		
Lic. en C. de la Educación		X	
Lic. en C. Históricas	X		
Lic. en Desarrollo	X		
Lic. en Economía		X	
Lic. en Educación Física			X
Lic. en Filosofía		X	
Lic. en Letras		X	
Lic. en Lingüística	X		
Lic. en Psicología		X	
Lic. en Relaciones Laborales		X	
Lic. en Sociología	X		
Lic. en Trabajo Social			X
Traductorado			X

Tabla 14. Vinculación de textos de estudiantes con líneas de investigación de la carrera.

Esta vinculación con los ámbitos académicos de los servicios a veces es problemática según los recursos, como expresó el docente de Economía:

Nosotros tratamos de que, cuando se vinculan con líneas de investigación del Instituto, ponerles orientadores del Instituto. La gente, por eso que te digo que en Facultad, en general, es poca gente la que se dedica profesionalmente a la investigación y que está en la Facultad, las personas que están como más... trabajan en el Banco Central, acá... muchas veces dan menos atención a los estudiantes. Pero tratamos de que sí (E12).

Este aspecto, además, también puede relacionarse con la importancia que se le da a la investigación en el servicio, como acotó otro informante:

En la carrera de Relaciones Laborales –y yo te diría: en todas las carreras de la Facultad de Derecho– hay un llamativo escaso peso de las investigaciones. Llamativo por la importancia que tiene la Facultad de Derecho, que dicta las carreras de Abogacía, de Notariado, de Relaciones Internacionales, de Relaciones Laborales, además de Traductorado. Entonces, no tenemos una fuerte incidencia de investigación. En Relaciones Laborales, por ejemplo, el único docente con horas de investigación es mi caso. Entonces, como te imaginarás hay muy escasa interrelación, genéricamente, entre los trabajos de investigación, de investigación formal, y los trabajos estudiantiles. En mi caso personal obvio que hay comunicación, pero es una excepción dentro de la carrera. Por ejemplo: en este momento yo estoy trabajando una línea de investigación muy fuerte sobre trabajo sexual y en eso he involucrado a muchos estudiantes para ir trabajando durante el año esta temática e, incluso, generar insumos que a mí me sirvan para la investigación profesional. Y eso es una experiencia muy linda, porque los estudiantes sienten que el trabajo final que están elaborando no va a terminar para... prendiendo una estufa, digamos, sino que realmente es algo que... yo, en lo personal, valoro porque a mí me da insumos para la investigación (E19).

Otra cuestión a tener en cuenta es la diversidad de temáticas posibles de ser investigadas, que muchas veces no están contempladas en las líneas en curso de los ámbitos académicos:

Igual, no todas las cosas que se plantean entran en las líneas de investigación del Instituto y eso tiene algo bueno, porque permite que se vinculen con otras personas y con otros temas. Sería problemático si no hubiera nadie que pudiera orientarlos en un tema determinado. Pero, en general, eso a nivel de grado no pasa tanto (E12).

El informante de Ciencias de la Educación enfatizó:

No es casual que los textos que terminan siendo entre comillas como los mejores, tienen relación con dos cosas. Una, con el anclaje en alguna de las líneas de investigación, o sea que son estudiantes que se han acercado o forman parte de las líneas, y otra, también, con el proceso de diálogo o el acompañamiento que ellos han ido requiriendo del tutor. Porque ahí uno puede seguir en cuerpo a cuerpo el desarrollo del trabajo (E9).

Cabe la aclaración que hizo el entrevistado de Sociología:

Los mejores estudiantes se autoseleccionan, de alguna manera, porque hacen un producto que la gente puede saber que tienen pasta para seguir en la academia. Eso también se evalúa. Eso no quiere decir que vayan a entrar porque tiene que haber recursos, tiene que haber llamados, tiene que haber interés... El profesor tiene que tener también interés... pero ahí ya en esas instancias... es una forma de primer sondeo del primer reclutamiento (E20).

5.9 Carácter de la bibliografía de los cursos

Respecto de la bibliografía que utilizan en los cursos, las categorías mencionadas por los docentes fueron: textos didácticos elaborados por la cátedra, manuales (algunas cátedras, incluso, los han escrito), informes de investigación, textos fuentes, textos teóricos en formato libro, artículos, *papers*, diccionarios enciclopédico y textos técnicas, productos de las líneas

de investigación del departamento (artículos o libros), documentos (códigos) y gramáticas, como se expresa en el siguiente cuadro en el que, además, se incluye si mencionaron explícitamente las lenguas en las que trabajan:



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

carrera	Bibliografía	lengua
Abogacía	Textos fuente	español
Contador Público	Textos didácticos elaborados por la cátedra, manuales, informes de investigación	
Lic. en Administración	Manuales	
Lic. en Archivología	Textos didácticos elaborados por la cátedra, textos teóricos en formato libros, artículos	español, inglés, portugués
Lic. en Bibliotecología	Textos teóricos en formato libros, artículos	inglés
Lic. en Ciencia Política	Manuales, artículos	español, inglés
Lic. en C. Antropológicas	Artículos, <i>papers</i> , textos teóricos en formato libros (capítulos); no manuales	español, inglés
Lic. en C. de la Comunicación	Textos fuente, manuales, diccionarios enciclopédicos y textos técnicas	
Lic. en C. de la Educación	Productos de investigación del departamento; no manuales, textos teóricos en formato libro (aunque, por el campo, "algunos se aproximan más al manual que al texto académico")	
Lic. en Ciencias Históricas	Manuales	
Lic. en Desarrollo	Manuales, textos teóricos en formato libros, reglamentos y producciones de organismos internacionales, fragmentos de textos fuente	español, inglés
Lic. en Economía	Artículos, manuales, documentos elaborados por la cátedra	
Lic. en Educación Física	Textos teóricos en formato libros, artículos	español
Lic. en Filosofía	Manuales (el docente ha escrito uno), textos fuente	
Lic. en Letras	Textos fuente, textos teóricos en formato libro	
Lic. en Lingüística	Textos fuente, manuales, artículos, textos teóricos en formato libro (completos de un autor o compilaciones)	
Lic. en Psicología	Manuales (los docentes han escrito uno) y <i>papers</i>	español, inglés
Lic. en Rel. Internacionales	Textos fuente	
Lic. en Relaciones Laborales	Manuales (el docente ha escrito uno), fragmentos de textos fuente.	
Lic. en Sociología	Textos teóricos en formato libro, informes de investigación, artículos	
Lic. en Trabajo Social	No hay recomendaciones bibliográficas; materiales producidos por la cátedra	
Notariado	Documentos (<i>Código civil</i> , <i>Código de la Niñez y la Adolescencia</i>), artículos, textos técnicos	español
Traductorado	Gramáticas, textos académicos en formato libro, artículos	inglés

Tabla 15. Tipos de textos utilizados en los cursos.

Un aspecto que mostró controversias es el uso de manuales. Hubo detractores y defensores de ese tipo de textos en la universidad.

Uno de los que promueven el uso de manuales afirmó:

yo soy partidario, en los cursos de grado, de tener manuales. Pero, a su vez, los manuales que sean un disparador para seguir indagando sobre otras fuentes bibliográficas. Por ejemplo, en mi *Manual de Sociología del Trabajo*, al finalizar cada capítulo, hay ejercicios que tienen que hacer los estudiantes. Y muchas veces los ejercicios significan ir a estudiar de otros textos, lo que implica una tarea de microinvestigación, si se quiere... Por ejemplo, *googlear* sobre determinado tema o concepto para que trabajen leyendo otros autores más allá del manual. Cosa que el manual les ayude, como una plataforma, como una base, pero que no se duerman en los laureles del manual. Porque no es el *Manual de los Cortapalos*, que tiene una solución para todos los problemas. Y porque, además, nosotros somos de la idea de que hay que leer las fuentes. Entonces, si vos tenés un manual podés tener una introducción, por ejemplo, a la visión de Marx de determinados asuntos, de Touraine sobre otros y del Banco Mundial sobre x. Pero está muy bueno que, además de leer lo que dice el manual al respecto, lean a Marx, a Touraine y al Banco Mundial. Pero... Y, eso sí, eso lo explicamos y tratamos de generar esa cultura, digamos, de lectura (E19).

Otra justificación para incluir manuales se hizo en relación con el campo disciplinario:

A mí me parece –y probablemente algún otro colega te diga lo contrario– que darle a un estudiante de grado una bibliografía de 100 títulos es un disparate. Y, además, que dentro de esa bibliografía de 100 títulos haya artículos en revistas arbitradas que estudian un aspecto concreto de... yo qué se... de la vida en Roma, es más disparatado aún. Entonces, me parece que el estudiante tiene que priorizar los manuales para, a la postre, profundizar en lo que le interesa. [...] por lo menos desde que el hombre escribe –que es una visión medio conservadora, pero...– hasta nuestros días, yo como estudiante lo trataba de hacer, lo trato de hacer ahora lo trato de hacer porque es medio inevitable, de, bueno, de conocer por lo menos las generales de la ley de todos los procesos históricos. Y me parece que eso un estudiante también lo tiene que incorporar. Y ahí los manuales son fundamentales (E10).

Respecto de los textos académicos más cercanos al manual, un entrevistado explicó:

En ese conjunto de bibliografía, tanto nacional como internacional que se maneja, hay algunos que son más académicos, *stricto sensu* y otros que son más... sin caer en la categoría “manual”, que tiene cierta cuestión más despectiva para el nivel universitario, que tienden a ordenar todo mucho. Entonces, se terminan configurando, en cierta forma, en un manual. Pero, bueno, es también el grado de desarrollo que el campo disciplinar ha logrado. Por ejemplo, vos no podés trabajar en el campo curricular sin aludir a toda la línea de producción española y esta línea muchas veces se aproxima más al manual que al texto académico. Pero no podés dejar de incorporarla porque no solo es una vertiente muy productiva, muy fecunda, que produce muchas cosas y vende muchas cosas, sino que también ha afectado muchísimo a nuestro país y a las distintas editoriales ha afectado mucho y ha habido una fuerte influencia. Entonces, no podés desconocerlas, no podés no incorporarlas, aunque después puedas hacer una discusión más crítica en torno a esas perspectivas (E9).

Otro informante habló sobre el equilibrio entre manuales y textos teóricos:

yo creo que hay que saber combinar la fuente con la glosa de la fuente. Pero, además, el manual ofrece una visión panorámica que, muchas veces el texto fuente no... El texto fuente se concentra en una visión determinada y, justamente, con ese espíritu desdeña todo lo demás. A veces hasta lo desacredita, por un simple mecanismo de omisión. El manual es complementario

de la tarea que hacemos en el aula. José Gaos, un filósofo de habla hispana, decía: “Un manual es el primer libro que hay que leer y el último que hay que escribir”. A mí me parece una frase espléndida, sobre todo dicha por un filósofo, que seguramente consultaba muchos textos fuente (E8).

Este equilibrio puede plantearse según el grado de avance en la carrera: “Es distinto 1° que 4°. En 1°, si vos mirás la bibliografía del curso, que se llama Procesos Cognitivos 1, está colgada en la web, lo podés mirar, hay más manuales que *papers*” (E17).

Un docente que promueve el uso de manuales, sin embargo, señaló sus riesgos:

Quien solo toma contacto con manuales genera una imagen cristalizada y, yo te diría, rígida del conocimiento, el conocimiento como tarea acabada, el conocimiento como respuesta... sin ningún espacio para la invención o la imaginación. Eso me parece que es así cuando se leen manuales, pero es así también cuando se aprende a enseñar exclusivamente con manuales [...] Hay manuales buenos y manuales malos. Es claro que hay manuales que son más capaces de sugerir la dinámica del conocimiento y manuales que son menos capaces de sugerirla. Pero aun los que son más capaces no sustituyen otro tipo de prácticas que son las que le dan el sabor del conocimiento como actividad abierta (E14).

En una posición más radical, un entrevistado que no está de acuerdo con el uso de manuales, sostuvo:

¿Qué hacen los autores de manuales? Van tomando los textos académicos, los jibarizan, y entonces de repente una investigación que tiene un artículo de 40 páginas termina siendo cuatro renglones en una página de un texto... Es como un germen, el manual. Y nuestra impresión, en la cátedra, es que no se puede llegar a entender a cabalidad una investigación profunda, de 40 páginas, en tres renglones... Y, a veces, esos tres o 10 renglones, son la síntesis de ocho o 10 o 15 artículos de investigación que más o menos estaban alineados en una misma línea de investigación... Entonces, nuestra indicación es que si quieren entender realmente las cosas hay que orientarse a los textos académicos. Cosa que no es del todo comprendida en el resto de la Facultad (E2).

Otro informante planteó que, aunque considera muchos de los manuales como “libros de autoayuda”, “hay cosas para las que sirven” algunas partes de los manuales (E12). En esta misma línea, otro docente sostuvo:

El manual lo que tiene, me parece a mí, de perverso, es que de un manual vos necesitás un pedacito, el resto no lo necesitás. Entonces, yo uso el capítulo ese, no uso todo. Entonces, yo tengo un manual oculto, que es los recortes que yo hago de la literatura que a mí me interesa que lean. Ese es mi manual. No está impreso. Porque si lo imprimís, lo codificás, entonces ahí, si lo codificás, tenés que, todos los años, que hacer un manual. Es aburridísimo. Porque es como yo te digo: un año lo leíste y encontrás que ese texto no ayuda, ¿no?, que ayuda más otro, que ese ya no te interesa, que ese énfasis ya pasó. Entonces, la cosificación del manual es cuando el manual se hace como libro, como edición... En ese sentido no uso manual (E20).

Otra de los parámetros a tener en cuenta en la selección de los textos para los cursos tiene que ver con la complejidad de la disciplina:

En el caso de la materia que yo doy, las lecturas que les sugiero a los estudiantes o las lecturas que pongo siempre están relacionadas con lo que van a hacer después. Es decir, yo no les voy a poner, para que empiecen a leer, un texto de Ana Frega, que va a ser mejor que cualquier otra cosa que puedan leer, probablemente, porque también habla ahí, digamos, como de un estadio de desarrollo de la disciplina en el caso local. Es decir, es como determinada visión sobre la historiografía, sobre la historia regional, sobre la historia local... Me refiero al Uruguay. Pero antes de ese texto de Frega, por poner solo un ejemplo, hay una prehistoria, si se quiere, o hay una evolución, que arranca con Bauzá, con Pivel Devoto, no sé... que pasa por Barrán... Entonces, yo siempre trato que al llegar a Frega haya una especie de orden de los libros, o una especie de orden bibliográfico que les permita ver a los estudiantes la evolución de determinadas ideas, o determinada forma de construcción sobre la problemática histórica. Entonces, es evidente lo que voy a decir pero no es lo mismo lo que escribe Frega que lo que escribió Pivel Devoto. No es lo mismo lo que escribe Barrán, o lo que escribió Barrán, que lo que escribe Frega. Pero, sin Barrán no hubiera habido Frega, y sin Pivel Devoto no hubiera habido Barrán. Entonces, también me parece que la incorporación de textos académicos como lectura en los cursos permite seguir un orden (E10).

Respecto de las lenguas utilizadas en la bibliografía, también hay posiciones encontradas. Algunos procuran que la bibliografía esté en español al punto de estar discutiendo la posibilidad implementar traducciones como tarea en el propio departamento (Licenciatura en Desarrollo); otros proponen explícitamente que se debe leer en inglés como un requisito obligatorio, y deliberadamente los exponen a textos en esa lengua (Licenciatura en Psicología):

solemos, en 1º ya, introducir algún *paper* en inglés, pero pocos, uno o dos, y, en general, relativos a algún tema que resulte interesante, que tratamos en la clase y que hay algo interesante en estos últimos años que se descubrió sobre eso. Por ejemplo, el problema Molyneux, o algo por el estilo, que tenemos una investigación hecha en India, hace dos años, muy linda, que está en un *paper* chiquito. Y, si no, también algún manual en inglés, que les permita quebrar el miedo ese al inglés. Siempre introducimos uno o dos y dedicamos media hora en la primera clase a explicar por qué. Nos tiran de todo... bueno, nos dicen epítetos que no puedo reproducir, pero a la larga me parece que los que quedan, por lo menos, terminan agradeciendo que empezaron antes de lo que después les van a exigir. No nos tiran con nada... Asumen, lo que pasa es que hay una resistencia medio coyuntural a este tipo de cosas. [...] Esto no es solo una discusión académica, es una discusión política. Estamos hablando del acceso al mundo científico de los estudiantes de psicología (E17).

Algunos informantes hablaron sobre la actualización (“Muchas veces se mira, este vínculo, fundamentalmente bajo la luz de ‘está actualizado o no está actualizado. A mí me parece que es un elemento importante pero que no es el único”, E14) y la especialización de los textos a promover en los cursos. A este respecto, otro informante planteó:

Yo creo que es necesario manejarse con el libro, con el libro de la biblioteca; que lo pueden encontrar en internet o lo que sea. Pero, como dije que valoro más lo que pueda proveer la cabeza de alguien que otro tipo de información, no está en encontrar una pepita de oro, decir eureka, acá hay algo nuevo, encontré un artículo superespecializado en una revista austríaca. Está en saber manejar con madurez y, si fuera posible, con originalidad, la información básica necesaria.

Respecto de cómo se trabaja la bibliografía en clase, un docente consideró:



si les mando leer, siempre hay algo en la clase que trabaja específicamente sobre la lectura. Es decir: no digo “Lean esto” y después vienen a la clase y yo doy mi power point y mi posición y no trabajamos... Sí, trabajamos concretamente sobre el artículo que yo mando como lectura obligatoria. También, yo creo que eso es importante. Porque si vos decís “Leé esto” y si después en la clase no se discute, ¿no? Puede ser que sean relevantes para el tema, pero si tú no discutís específicamente lo que leyeron, la próxima vez piensan “Pero no lo leo, porque igual no hablamos de esto en la clase”. Y, digo, está mal que ellos piensen eso porque tendrían que... Pero, también, yo creo que depende de cómo nosotros los docentes encaramos eso, que la lectura que mandamos, que ellos después vean la aplicación que tenga en la clase. Y también hay veces que trabajo con textos en la clase misma. Lecturas donde extractos de texto, partes de texto utilizo, sobre todo, en trabajos grupales (E6).

Sobre el trabajo con textos fuente, un informante planteó:

No manejamos manuales, no queremos que nos saquen apuntes (en realidad creo que ya no están sacando apuntes...). Y lo que hacemos es presentación del tema, con unas guías de cada autor y, en mi caso, lo que hago una orientación de historia conceptual que es, justamente, lo más cercano a la lingüística. Por lo menos es un corte entre historia, lingüística y ciencia política. Entonces hacemos una atención particular a los términos, a los conceptos, a lo que llamamos términos jurídico-políticos. [...] Hay clases que son pesadas porque es lectura de textos con subrayados, con notas al margen... Nosotros leemos en clase, aunque no siempre, ¿no? Trabajamos con el texto y ellos (porque hay unas fichas, unas ediciones que las venden más baratas) entonces ellos al margen van anotando los comentarios. Los mejores, si tienen dudas, ya traen las preguntas, ya leyeron el texto por anticipado (aunque eso lo hacen pocos...). Pero en general, durante la clase, en lugar de apuntes van anotando el texto original. Y en eso consiste el curso, porque es nada más que un semestre (E1).

El trabajo con textos fuente y su ponderación fue planteado como dificultad por otro docente:

otra cosa que me cuesta también es que dejen de ver a sus docentes como los referentes que tienen que citar todo el tiempo. O sea: “No pongas, en Fonética, no pongas Coll (2002). Poné Alarcos (1975). Coll lo leyó en Alarcos”. Los referentes académicos locales, los que ellos conocen... O sea, en vez de citar a Chomsky te citan a Malcuori, que fue la que dio... “No. Tenés que ir a Chomsky”. Por ejemplo, vos decís “Labov cree que el cambio crece desde arriba hacia abajo, o de abajo hacia arriba”, y citan a Coll. “No, Coll no inventó eso. Citá a Labov”. Primero es un papelón para mí y segundo, yo no descubrí eso, yo puse esa cita en un marco que me sirve para decir otra cosa. Pero ellos como que están... Les cuesta ir a las fuentes. Se quedan ahí, y más cuando son referentes que conocen. Y ahora estoy corrigiendo tesis de maestría y pasa lo mismo. O sea, es un nivel... Tenés que ir a Lapesa. “No pongas ‘Coll dijo que el cerramiento vocálico es típico del siglo XVIII’. No. Coll no lo dijo. O sea, antes de Coll lo dijo muchísima gente”. De repente les cuesta ver como la película. Están viendo la foto de lo que vos dijiste pero no lo que viene detrás (E16).

Como particularidad, el informante de la Licenciatura en Trabajo Social plantea diferencias en el uso de la bibliografía, según los cursos o funciones de que se trate. Con respecto a su tarea como orientador de monografías, sostiene que “es mucho más metodológica que temática” y por esto: “Yo nunca doy orientación de qué autores tienen que leer o... Lo que hago es orientarlos de cómo llegar a buscar eso, cómo darse cuenta, cómo delimitar los conceptos... Pero qué conceptos va a trabajar es una decisión del estudiante”

(E21). Además, en el curso que dicta, ideó un dispositivo de trabajo que implica el intercambio con estudiantes de posgrado:

Los estudiantes [del Diploma en Políticas Sociales] produjeron sus proyectos de monografía y de esos proyectos les pedimos artículos para uso didáctico de los estudiantes de grado. Eso está escrito. [...] Entonces, los estudiantes de posgrado produjeron este material didáctico, con instrucciones que les fuimos dando, y los estudiantes de grado lo que tuvieron que hacer fue... Los distribuimos en grupo y a cada grupo le dimos un artículo a leer. Eso lo hicieron en forma individual, domiciliaria y en el encuentro en aula... Primero tuvimos una instancia donde todos los que leyeron un mismo artículo discutieron entre sí. Y al siguiente encuentro cada grupo que discutió el mismo artículo expuso lo que había llegado como respuesta, no conclusiva, era una aproximación..., a cinco preguntas que los autores hacían en cada uno de sus artículos. Entonces ellos exponían sus conclusiones, lo que discutieron, lo que les parecía, y los autores, que estaban en ese momento en aula, discutían con ellos. Entonces, no era una exposición propiamente dicha de los autores, sino que los estudiantes conversaban del artículo que habían leído y los autores discutían... Se armó una cosa hiperinteresante. Y eso lo sistematizamos en un documento (E21).

En cuanto a cuál sería la justificación de incluir el trabajo académico en la formación de grado, los entrevistados plantearon argumentos en relación con la formación, con la evaluación y con la propia dinámica de la disciplina:

Yo lo incluyo porque me parece que es una forma de evaluación que, entre otras, tiene... Lo he comprobado, porque los estudiantes son capaces de producir resultados que les interesan más que el simple registro de conocimientos de un curso. Es decir: yo lo incluyo porque me parece que es una instancia que desarrolla capacidades de búsqueda, de reflexión propia y de generación, no digo de conocimiento nuevo, pero sí de generación de ideas en cuanto a cómo avanzar en el conocimiento (E11);

Me parece que los pule, ¿no? Los hace creadores, los hace autores, los hace dejar la cosa más automática, automática, de los exámenes, los hace apropiarse de los conocimientos, los hace madurar académicamente... Los hace sufrir, también... Más que nada en esta licenciatura, en el plan viejo, que eran cuatro... Realmente se hace cuesta arriba, pero la madurez académica... que tienen a través de la creación de esos textos es realmente reconocida. Hay gente que después entra a una maestría y tiene un camino recorrido muy vasto. Esa fue mi experiencia como estudiante y ahora como docente. Me parece muy rico. Y participan de un mundo al cual eventualmente quieren pertenecer, porque estas carreras nuestras son carreras muy de investigación, no son médicos (que igual hacen mucha investigación...). La gente que estudia lingüística, eventualmente... o alguna buena parte, piensa en investigar. Entonces, si la vas formando desde el grado, vas avanzando. Yo lo veo como una ganancia. No cuatro, pero en el plan nuevo creo que vamos mejor (E16);

me parecía que producir estos trabajos monográficos es muy interesante, pero que me parece que dejar todo el proceso de cómo producirlo para el último tramo me parece muy... una bestialidad. Habría que trabajar mucho más a lo largo de la carrera y discutir modalidades. Porque está clarísimo que los docentes tenemos distintas orientaciones y concepciones de cómo es la producción, y no tenemos por qué estar de acuerdo. [...] creo que todo este proceso que hace a las estrategias de investigación debería estar recorriendo mucho más claramente la formación y derivar más armónicamente en la monografía. Para mí, con los estudiantes, es como empezar de cero, cuando oriento las monografías. Y por eso me da, a veces, mucho trabajo explicar estas cuestiones de la importancia de conjugar la voz propia, la voz de otros autores, ese equilibrio. Y la opinionitis no va acá. Entonces, esas cosas deberían estar saldadas en 4º año, pero llegamos como empezando una nueva etapa (E21);

A mí me parece súper importante. [...] Ahora hay un conjunto de estudiantes que se van a recibir sin haber producido... O sea, pueden producir pequeños trabajos de curso, eso igual lo producen; sistematizaciones... Eso igual. En Competencias Básicas lo hacen, en Economía del Uruguay. Pero, me parece que tener que enfrentarse a tener que definir una pregunta de investigación y cómo contestarla, aunque sea a un nivel muy básico y no sea una investigación muy profunda, les plantea un conjunto de problemas que son distintos a cualquier tipo de conocimiento que hayan adquirido en el resto de las materias, que son más de contenido. Entonces, yo le veo un valor de aprendizaje importante, más allá de que la mayor parte de los estudiantes nuestros no se van a dedicar a la investigación, sino que, en general, por las características de la Facultad, es una facultad bastante profesionalista. Pero ya sea en el caso de Economía, que van a trabajar, no sé, en el mundo de lo público, que van a hacer una asesoría, que van a ser consultores, siempre se van a tener que enfrentar a preparar un trabajo escrito. Y me parece que no cuentan... Es el momento en que lo podrían hacer de una manera orientada, el único. Entonces, yo hubiese evaluado... Más allá de que, quienes van a seguir una carrera académica, están más inclinados a hacer este tipo de trabajo, seguramente elijan hacerlos y seguramente en sus estudios de posgrado lo van a poder profundizar mucho más. Pero me parece que quienes van al mundo profesional deberían saberlo, porque es un conocimiento que trasciende que se vayan a dedicar a la vida académica (E12);

Primero: les da una visión completamente diferente de la disciplina que están encarando, porque pasa de ser una cosa como un libro de recetas a ser un desarrollo conceptual complejo. Por ejemplo: si un texto te dice “Para planificar hay que definir la misión, la visión, las estrategias, las políticas...” y eso mismo uno lo va a analizar a través de TA, la comprensión del fenómeno va a ser... ya no diría “superior”; va a existir comprensión del fenómeno frente a una memorización de un protocolo, de una sucesión de fases. Entonces, a mi modo de ver es lo que hace la diferencia entre un curso de Academia Pitman y un curso universitario. Si queremos que el nivel universitario tiene que ser más alto, hay que recurrir a esos textos (E2);

si eso no se hace a través de trabajos académicos, ¿a través de qué se va a hacer? ¿Cómo va a aprender el estudiante...? Es difícil. Tenemos que dar el primer paso en el grado para favorecer y facilitar la experiencia del posgrado y, a su vez, también la práctica investigativa en otros órdenes, profesionales. Pero la inclusión del TA, como material de trabajo, me parece fundamental, aunque parece estar cayendo en desuso. Es absolutamente decisivo. Es, creo, que también, lo que nos distingue como docentes e investigadores. ¿Cómo vamos a hablar de producción académica si no utilizamos una producción académica como insumo en nuestro quehacer pedagógico? (E8);

Para nosotros es central. Si nuestro perfil es un perfil que se orienta claramente, ahora, hacia la investigación, la forma del intercambio académico es esa: la producción de textos que admiten ese diálogo con otros colegas (E9).

5.10 Relación enseñanza-investigación en la formación de grado

Estas consideraciones nos llevan a pensar la relación entre enseñanza e investigación en el grado, también preguntada en las entrevistas. A este respecto, los informantes comentaron:

Para mí enseñanza e investigación, a nivel universitario, tienen que estar íntimamente unidas, íntimamente unidas. Por eso que en los cursos que nosotros estamos dando, por lo general, tratamos de que haya algún producto final vinculado a la investigación (E19);

Creo que es insoluble. Creo que el aprendizaje real se produce... no digo de una investigación absolutamente formalizada, pero es el resultado de un proceso investigativo más o menos profundo, más o menos complejo... pero claramente no de un proceso mnemónico, de repeticiones. Hay que responder a una curiosidad. Eso es lo que incorpora los nuevos conceptos al modelo mental del fenómeno (E2);

Ah, yo creo que van juntas. En el caso nuestro, no hay vuelta. Digo, no sé... Puede haber otras disciplinas. Pero, yo, por ejemplo, hago una salida de campo en arqueología y pido estudiantes. Hago un llamado a estudiantes, hago un llamado general y digo: “Bueno, me llevo a dos nuevitos”. No me puedo llevar a los seis nuevitos porque me enloquecen, si no no puedo trabajar... Pero me llevo a dos nuevitos y eso les sirve como sitio-escuela, les sirve para aprender. Porque se les enseña cómo hacer tal cosa, cómo hacer tal otra... Eso es un tema... a ver... de postura personal, buena o mala. Yo les digo: “Yo no quiero que nadie no entienda lo que está haciendo. Porque si no entendés lo que estás haciendo, no te sirvió a ti, no me sirvió a mí, estás haciendo un trabajo mecánico, porque la arqueología puede ser muy rebuscada pero termina siendo mecánica totalmente... Porque te dicen ‘Tenés que llevar el balde ahí, y ponerlo ahí’... Si no sabés por qué lo que estás haciendo y para qué sirve en el total, tampoco te aporta como estudiante. Entonces, siempre hay una devolución y eso pasa en todas las excavaciones y en todos los trabajos de laboratorio. O sea, la gente arranca y uno si puede los mete ya incluso en el comentario de los trámites burocráticos de que hay que hablar con este intendente... No para que vayan ellos pero para que sepan cómo es que funciona todo el andamiaje del proyecto. Para mí van como juntas (E7);

Esta distinción que hacemos [entre enseñanza e investigación] es metodológica. Son lo mismo. Están totalmente unidas. Separarlas es como una realización para entender cómo son ciertos procesos, pero no las separaría. A veces te da miedo también. Yo creo que muchas de estas cosas se pueden transmitir pero a veces te da miedo que haya como especializados en transmitir cómo se hacen las cosas, y que estén alejados de hacer cosas. Eso también pasa. En Economía hay una discusión grande con eso, también, porque, incluso, para muchos, es una tarea de segunda categoría, el análisis como el que hacemos en Metodología. La transmisión y el análisis como metacientífico, de la metodología de la economía. Hay una frase muy famosa de Samuelson, Premio Nobel de Economía, que dice que los que pueden hacen investigación y los que no pueden hacen metodología... (E12).

Yo he participado bastante en la comisión de la famosa integralidad. Nosotros, sin darle ese nombre, lo hemos llevado a cabo siempre. Porque es difícil separar la enseñanza de la investigación, porque cuando uno investiga lo lleva al aula lo que investiga. Y además también a ellos les hace hacer pequeñas investigaciones [...] No se confunde: la investigación por sí misma tiene su curso propio. Pero no está separada de la enseñanza. Como también consideramos la extensión (E5);

Yo creo que nosotros antes estábamos haciendo las cosas como si después del grado no hicieran nada. Entonces, eran esas tesis de 200 páginas... Me parece que familiarizarlos con algunos problemas que se plantea la investigación está bueno, sin ir al exceso de que todos tienen que hacer un trabajo final larguísimo, pero que tomen contacto con algunas preguntas. Creo que para eso sirve este tipo de curso. Capaz que para algunos les resulta medio redundante, pero... Ese que se está dando de Competencias Básicas, que busca que se familiaricen con qué leer, qué buscar en un texto, cómo hacer una ficha... Además, los estudiantes de Facultad, por la inclinación de muchos, no es algo que naturalmente sepan hacer o estén interesados en aprender (E12);

Yo no digo que no se pueda hacer investigación. Primero, lo que pasa es que el concepto de investigación en las humanidades –no en las ciencias sociales, en las humanidades– es un poco relativo. Yo creo que investigar es pensar. Y pensar se puede pensar con originalidad o sin ella. Un estudiante que está iniciándose en una licenciatura, en el grado, no tiene la obligación de pensar con originalidad en el sentido de pensar cosas que nadie antes haya pensado. No está obligado a hacerlo. Pero, bueno, la experiencia y la práctica lo pueden llevar a hacerlo. Hay otras tareas, también... Lo que pasa es que a veces la investigación puede ser entendida –no digo que esté mal– en el sentido de juntar información que no estuviera disponible anteriormente. Por ejemplo, si yo... Un estudiante hace un estudio sobre lo que publicó la prensa uruguaya, pongamos, sobre la muerte de Florencio Sánchez; bueno, esa información no existía. O sobre los discursos de José Enrique Rodó...; vamos a creer que eso no existiera... Bueno, eso es un aporte, es útil. Es lo que en historia se llaman las fuentes auxiliares de la historia. Son auxiliares, ayudan. Después es qué hacemos con ella, qué conclusión sacamos, qué uso le damos... Pero es un aporte y está muy bien que la gente lo haga. A veces la

literatura tiene un poco como la pretensión de que tiene que interpretar y que la interpretación tiene que ser nueva. Yo no sé si eso es posible. Hay que tender a eso (E15);

Creo que es importante pero depende de la materia. En la materia que yo aplico la investigación no creo que tenga cabida. No creo que tenga cabida porque no la enriquece. No la enriquece porque es una materia práctica. Si yo lo que estoy enseñando es cómo tienen que hacer una escritura pública aplicando todo un teórico que tienen de atrás, me parece que la investigación en este caso no aplica. Seguramente hay una cantidad de otras materias en las carreras tanto de Abogacía..., más que nada en Abogacía, en donde la investigación sí es aplicable. Pero en esta materia en particular no (E22);

Respecto de la integración de los estudiantes a los ámbitos de investigación, los entrevistados se pronunciaron en sentidos diversos:

Yo soy muy crítico con eso, porque creo que sí y, a su vez, eso tiene que estar muy bien diseñado. Y que hay que tratar de tener experiencias de iniciación a la investigación que realmente puedan ser útiles, incluso para el desempeño profesional. Pero es muy difícil que los estudiantes, salvo que sean estudiantes avanzados, puedan integrarse a un grupo de investigación. Salvo que los quieras utilizar para encuestas y esas cosas, pero eso no considero yo que sea una integración a un grupo de investigación. Es directamente utilizar un recurso humano que tenés allí para cosas muy concretas, lo formás para esa encuesta, etc., pero que pase a integrar un equipo de investigación o que pueda hacer investigación dentro un marco, aunque más no sea, supervisado, digamos, es otra historia. Creo que ahí se necesita una acumulación mayor que solamente la encontrás a partir de, en la mayoría de los casos, el último año de la carrera. Porque, además, estas carreras se cierran curricularmente con la presentación de una monografía de investigación (E4).

Yo creo que es algo que me parece que no tiene sentido que se universalice. Me parece que hay estudiantes que no van a hacer investigación, no van a seguir una carrera académica, no van a... Involucrarlos en investigación va a ser algo muy exigente, no van a hacerlo bien, no van a disfrutarlo, y hay otros que sí. Y eso es un poco lo que yo hago, cuando digo que hay algunos que invito a... Digo... A ver, a veces yo invito pero en la mayoría de las veces yo hago un llamado informal interno, entonces los que fueron estudiantes, yo mando –y capaz que ni siquiera a todos; yo armo una selección– pero digo “Bueno, va a ser un proceso de selección. Tengo que llenar dos asistentes para este proyecto” y bueno, pero invito a 10 personas a presentarse, si quieren y les interesa. Pero hay personas que me parece que... La investigación para mí –la investigación propiamente dicha, con trabajo de campo, esa cuestión...– es más de niveles más altos: maestría, doctorado. Yo creo que está bueno darles la oportunidad a algunos estudiantes que les interesa y que ya tienen pensado seguir la carrera académica, la oportunidad de experimentarla. Pero, como una exigencia... Acá en el Instituto venimos con una discusión hace mucho tiempo de cuál es el sentido de la monografía y cuál debería ser la exigencia de la monografía, que, en un principio, cuando no había los niveles, digamos, de posgrado, para seguir desarrollándose, la exigencia de la monografía de grado era mucho mayor, porque... Y tiene su lógica, uno entiende por qué, aunque no parece muy justo... Vos hiciste la licenciatura en los 90, entonces tenías que producir terrible tesis; ahora no. Pero, bueno... Más allá de porque, igual, salís con una licenciatura, no salían con una maestría. Igual tenían que ir a otros lugares, a otros países, a hacerse la maestría. En parte tenía que ver con la consolidación y fortalecimiento del Instituto, porque eso era una forma de identificar las personas que podían asumir tareas docentes. Pero, bueno, más allá de eso hoy en día la exigencia no es una exigencia de hacer trabajo de campo ni una investigación, que la monografía de grado puede ser un trabajo en base únicamente a fuentes secundarias. Eso no quiere decir que no tenga rigurosidad en términos de la claridad, la pertinencia, el desarrollo de una investigación... Que tenga que tener una pregunta de investigación, la tiene que tener, por más que sean fuentes secundarias. Hay algo que me parece que sigue quedando no del todo claro para los estudiantes –que nosotros en el seminario tratamos de insistir con eso mucho–: yo creo que, como docentes, nosotros nos encontramos con la dificultad que, en general, los materiales que utilizamos no son monografías de ese tipo... Son monografías que, de alguna manera... O son artículos académicos, o las monografías que hay, en general, siguen haciendo algo de trabajo

de campo, en general. Entonces, buscar ejemplos, modelos para los estudiantes que sean como de ese tipo, menos exigente, es bastante difícil para nosotros. Pero... Sí, yo creo eso, ¿no? Volviendo a tu pregunta de enseñanza e investigación, yo creo que no debería ser, la investigación, no debería ser algo obligatorio a este nivel. Yo me formé en Inglaterra y allá, a nivel de grado, la monografía era opcional. Y los estudiantes que querían hacer una monografía, porque tenían la capacidad, el interés... que pensaban seguir en... Yo, en el grado, no hice monografía; no hice porque en ese momento no pensaba seguir una carrera académica. Y era... O hacías eso o tenías que tomar... no sé... tres cursos más. Tenías que completar los créditos. Lo podías hacer cursando más materias optativas o podías hacer la monografía. Y eso sigue siendo la regla, no hay una... En la maestría, obviamente que sí pero es otro nivel y es otra cosa. Y acá yo siento un poco que se ha quedado en el “ni una cosa ni otra”. No queremos exigirles tanto porque tenemos un problema de egreso... Ahora me estaba comentando, ayer, Altair [Magri] que hay 100 estudiantes que completaron todos los cursos y andan por ahí, y que no están haciendo... No se han recibido. Entonces, ¿qué pasó con esos? ¿Por qué? Porque la monografía sigue siendo como un obstáculo. Y yo creo que es eso: tenemos que ser flexibles... en poder ofrecer a las personas que quieren y que pueden hacer investigación la oportunidad; y a las personas que no, no exigirles porque a este nivel me parece que deben ser otras las metas de la formación (E6).

Los estudiantes no están todavía acostumbrados al oficio de investigación y es de esperar que en una experiencia de posgrado, con sucesivos trabajos y sucesivas devoluciones, puedan adquirir la solvencia investigativa que se espera (E8).

Uno de los entrevistados comentó que promovía instancias de intercambio de sus tutorandos a su seminario interno. Explicó:

No es como algo que todos mis tutorandos tienen un momento... Depende un poco de lo que yo veo como la necesidad del estudiante y de, también, lo que puedan aportar las otras personas del área, que yo no puedo aportar. Sobre todo para, también, para estudiantes que yo veo que tienen mucho potencial, que han un poco... como que dejan pasar el tiempo y no avanzan, tienen una buena idea y tienen la capacidad de hacerlo... En esos casos lo uso como una exigencia: “Bueno. Vamos y te vamos a invitar, y vas a tener que, dentro de dos meses, presentar algo en el seminario interno que es un ambiente que, en general, conocen los otros... En el área de investigación hay varios que están haciendo doctorado o maestría, entonces, son personas que pasaron más recientemente por la experiencia de estudiantes, digamos, y siempre la idea es aportar. Por suerte mis colegas son muy buenas en eso: la crítica constructiva, dar para arriba. Siempre las estudiantes que han pasado por ese espacio de exposición y de tener una devolución me dijeron que aporta mucho. También en los proyectos de investigación que tengo, para mí ha sido como una política buscar darles la oportunidad a diferentes estudiantes. Depende un poco de las tareas, ¿no?, en el marco del proyecto pero estudiantes que son tutorandos o no, estudiantes que han pasado por mi Taller optativo, que yo sé que tienen las herramientas básicas para entender el proyecto de investigación y que son avanzados en sus carreras, darles la oportunidad de participar en una instancia de investigación, para tener esa experiencia. Para algunos es una oportunidad de ver “Quiero seguir en la academia. Quiero hacer una maestría” o no, porque les da como esa experiencia más directa de qué implica trabajar sobre un proyecto de investigación (E6).

En cuanto a la relación misma entre enseñanza e investigación desde el punto de vista de los docentes, uno de los informantes afirmó:

En el caso mío... Me parece que los cursos dependen de lo que investigue... A ver: yo en este momento tengo en la cabeza dos cursos: Fonética y Fonología y Lingüística Histórica. En Fonética y Fonología, hasta ahora, no he investigado. Ahora sí estamos en un proyecto, pero antes no. Entonces, yo tengo otra relación con la materia. Y es más difícil para mí, si un estudiante me dice que quiere hacer un trabajo sobre esto, es más difícil para mí decirle: “Bárbaro, entonces ahora hacemos esto, y esto y esto”, porque estoy más ajena a un montón de

conocimientos. Lingüística Histórica es mi *métier*. Entonces, yo lo que más promuevo es tener gente que tenga ganas de estar en esa línea. Yo como docente vivo eso. Los estudiantes... Es una licenciatura muy comprometida con la investigación, no me imagino una formación en lingüística que no tenga un componente de investigación muy fuerte. [...] Es un perfil del estudiante que netamente va a investigar. Me parece que puede ser muy rico cuando coincide que el docente da la clase en un tema que investiga. A esa altura, cuando llego a la clase, no tiene nada que ver con Fonética y Fonología, que me doy cuenta que hay un montón de gente que podría estar dando eso mucho mejor, porque investiga en eso, porque piensa otros problemas, porque se plantea desde otro lugar... Tampoco es posible que en una licenciatura todos den lo que investigan, porque no te da... Pero los docentes que tienen esa suerte, se ubican desde otro lugar, se sienten más cómodos. Y me parece que eso se lo transmitís al estudiante. Es algo que vos, de alguna manera, dominás, elegís, estudiás de otra manera, también. O sea, que desde la docencia, funciona. Y me parece que eso, a la larga, cae en el estudiante, se da cuenta. Es algo que el docente lo vive de otra manera, tiene una pasión que no tiene el que le tocó una materia que... solamente imparte conocimientos. Es mi experiencia, no sé si todos piensan de esta manera... (E16).



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

6. Análisis y discusiones acerca de la dimensión curricular y didáctica del texto académico en las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República

“comprender es siempre adentrarse dando tumbos en el malentendido” (Lacan, 1962-1963, p. 90).

Para este análisis tomaré como articuladores tres ejes fundamentales: las concepciones de texto académico, sus relaciones con la enseñanza y sus relaciones con la investigación legítima de las diferentes estructuras en que se organizan las carreras⁴⁴. Se trata de buscar las tendencias o rasgos predominantes o recurrentes en un corte sincrónico, de las 23 carreras estudiadas, organizando la información ya presentada en los capítulos anteriores en torno a estos tres articuladores. Además, se registraron algunos episodios o anécdotas, algo más extensos que el resto de la información recortada en la palabra de los informantes, que pudieran dar cuenta, a título ilustrativo, de su posicionamiento y de su saber acerca del texto académico y cómo se presenta en la enseñanza.

6.1 Sobre las concepciones del texto académico

Como ya planteé en otros trabajos (Blezio, 2013; Blezio y Fustes, 2011), en el ámbito universitario es a través de los textos académicos que se construye (o, más bien, se *adquiere*, en el sentido en que de Lemos plantea la adquisición del lenguaje, es decir, “como un proceso de subjetivización definible por cambios de la posición del niño”; de Lemos, 2000, p. 7; la traducción es nuestra) la posición del investigador, ya que es a partir del texto académico que se entra en el funcionamiento de la ciencia. Es así que las concepciones de texto académico pueden ponerse en relación con las concepciones de saber y, dado el marco en que se realiza la investigación, también de universidad.

Como ya sostuve en el capítulo 1 de este trabajo, concebimos texto académico como el texto normal de la ciencia, es decir, aquel que es parte del funcionamiento de una disciplina o

⁴⁴ Como se comprenderá, estas categorías (como en todas las clasificaciones) son solamente a los efectos de discontinuar y ordenar una realidad que se presenta como continua, pero son difícilmente separables unas de otras y, en muchas ocasiones, se solapan.

ciencia particular. Como se ve, esta definición deja fuera muchos de los textos que circulan en el ámbito universitario pero que son de otro orden (no del funcionamiento teórico de las disciplinas), como las evaluaciones didácticas, los controles de lectura, los manuales o textos propedéuticos, entre otros. Nuestra definición, no obstante, no es la única que surgió de los documentos, cuestionarios y entrevistas, como se verá a continuación.

En lo que respecta a los documentos, no obstante las clasificaciones y jerarquizaciones planteadas en el capítulo 3, la documentación no es fácil de ordenar y clasificar, dado que hay numerosas menciones a los aspectos que nos interesan en diversos documentos, que refieren a los mismos objetos pero estableciendo matices diferentes. Sin embargo, es posible aislar algunas materialidades que resulta interesante mencionar.

En primer término, puede mencionarse que la modalidad de texto académico más extendida es la monografía, también referida en algunos documentos como trabajo final de grado o tesina, de manera indistinta y como sinónimo de monografía (ver, por ejemplo, en FCS, 2009a, p. 96, la cita de Sabino). Los criterios para su definición son más bien formales (número de páginas, tamaño de papel y fuente, entre otros). Las licenciaturas en Ciencia Política, Desarrollo y Sociología presentan una mezcla de criterios formales y académicos (no así la Licenciatura en Trabajo Social, que expone solo criterios formales); las licenciaturas en Psicología y todas las que imparte la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sí establecen definiciones en cuanto al saber-conocimiento de que está hecha la monografía.

Los planes de estudios más antiguos de los relevados (de 1991) exigen varias monografías para el egreso, mientras que los más recientes (2009 a 2013) concentran la investigación en un solo trabajo final. Los planes de estudios de 2012 (Ciencias de la Comunicación) y de 2013 (Psicología) aceptan otros formatos alternativos. En el caso de Ciencias de la Comunicación, al cierre de la investigación no estaba confeccionado el reglamento (y en el Plan de Estudios se consigna que el “trabajo final podrá caracterizarse por los más diversos formatos, correspondiéndose con el itinerario curricular desarrollado” (LICCOM, 2012, p. 22); la Licenciatura en Psicología establece otras modalidades de textos académicos, también definidas, que pueden realizarse sustituyendo la monografía.

En servicios que incluyen (como la Facultad de Ciencias Sociales) o que directamente presentan un perfil más profesionalista (como las facultades de Ciencias Económicas y de Derecho) puede sustituirse por una pasantía. La Licenciatura en Filosofía, con un Plan de Estudios del año 2010, pide una tesina como requisito de egreso.

En 13 de las 18 carreras que prevén (obligatoria u opcionalmente) la monografía, este tipo de textos aparece definido en los documentos, con criterios más o menos formales (en las

licenciaturas en Archivología y Bibliotecología, de la Facultad de Información y Comunicación, y la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales), y con criterios académicos (es decir, relativos al saber-conocimiento) en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Psicología. Presentan ambos criterios, aunque con un mayor énfasis en lo formal, las licenciaturas en Ciencia Política, Desarrollo y Sociología, de la Facultad de Ciencias Sociales. Esto se expresa en la siguiente tabla:

carrera	plan	texto académico (o posibilidades de sustitución)	cant.*	criterios
Abogacía	1989	monografía**	0	
Contador Público	2012		0	
Lic. en Administración	2012		0	
Lic. en Archivología	2012	Monografía	1	formales
Lic. en Bibliotecología	2012	Monografía	1	formales
Lic. en C. Antropológicas	1991	Monografía	3	académicos
Lic. en Ciencias de la Comunicación	2012	trabajo final (varios formatos)	1	
Lic. en C. de la Educación	1991	Monografía	3	académicos
Lic. en C. Históricas	1991	Monografía	4	académicos
Lic. en C. Política	2009	monografía*** o pasantía	0	formales y académicos
Lic. en Desarrollo	2009	monografía*** o pasantía	0	formales y académicos
Lic. en Economía	2012	monografía, pasantía o dos materias opcionales	0	
Lic. en Educación Física	2004	trabajo final	1	
Lic. en Filosofía	2010	Tesina	1	académicos
Lic. en Letras	1991	Monografía	4	académicos
Lic. en Lingüística	1991	Monografía	4	académicos
Lic. en Psicología	2013	monografía, preproyecto de tesis, artículo científico, portfolio, otros	1	académicos
Lic. en Rel. Internacionales	2012	monografía o pasantía	0	
Lic. en Rel. Laborales	2012	monografía o pasantía	0	
Lic. en Sociología	2009	monografía*** o pasantía	0	formales y académicos
Lic. en Trabajo Social	2009	monografía*** o pasantía	0	formales
Notariado	1989	monografía**	0	
Traductorado	1988		0	

Tabla 16: Licenciaturas según tipo de texto académico.

* Esta columna incluye la cantidad de textos académicos obligatorios para el egreso; por eso no se consideran aquellos que pueden ser sustituidos por pasantías o por exámenes.

** Puede realizarse en un curso libre-controlado, si se obtiene una calificación de 8 (MB, B, B) o más en el primer interno (FDER, 2003, p. 2).

*** También se nombra "tesina", indistintamente (FCS, 2009a, pp. 14, 84 y 85).

En los casos de la FHCE, la FCS y la FP, fundamentalmente, sus documentos incluyen definiciones precisas sobre los textos académicos requeridos (ver capítulo 3) y en ellos se establece una relación fuerte entre la producción de textos académicos y la investigación.

A nivel de los 23 servicios relevados, puede leerse que hay una tendencia a considerar un solo trabajo final de egreso y que no tiene por qué ser un trabajo de investigación, ya que en varias carreras puede cambiarse por una pasantía. Esta opción se da en los servicios más “profesionalistas”, que tienen mayores posibilidades de inserción laboral de sus egresados.

Además, en caso de tratarse de un trabajo de investigación, puede asumir otros formatos, más acordes con la dinámica actual del trabajo académico: artículos, informes de investigaciones, preproyecto de tesis (para continuar estudios de posgrado o, incluso, otros).

Tomando la clasificación de los servicios según su relación con la investigación (de Behares, 2011b; ver apartado 1.2), como ya planteé en otro trabajo:

Una intuición *a priori* sería que en los servicios más “profesionalistas” habría menos cabida en la documentación institucional para el texto académico. No obstante, los planes de estudios revelan que el texto académico se incluye en todas las licenciaturas, independientemente de su perfil “profesionalista” o “de investigación” (Blezio, 2013, p. 43).

En ese mismo trabajo, comparando documentos, observé:

los documentos que regulan la Licenciatura en Filosofía –que sería, según la tipología behariana, “de perfil esencialmente académico”– hay un mayor grado de precisión en cuanto a lo que se espera de los textos académicos que el que aparece en los de la EUBCA –de perfil “marcadamente profesionalista”. Esta jerarquización también aparece en cuanto a los créditos asignados: en Filosofía el Seminario y la Tesina totalizan 38 créditos, mientras que el trabajo monográfico final de las licenciaturas en Archivología y Bibliotecología tiene 30 créditos (Blezio, 2013, p. 46).

De los documentos podemos concluir, entonces, que en todos los servicios relevados las reglamentaciones hacen alguna mención al texto académico y las condiciones que debe cumplir (como se presentó en el capítulo 3), con mayor o menor grado de detalle. En los servicios de corte investigativo (de Tipo 4, según Behares, 2011c) hay mayores especificaciones en cuanto a lo que se espera de un texto académico y en los otros tipos de servicios pero estas especificaciones pueden ser más académicas (como en el caso de la FHCE) o más formales (como en la FCS).

De todas maneras, en el marco normativo no hay mayores pistas –no puede haberlas– sobre cómo son encarnan esas prescripciones en la enseñanza. Para indagar esto, en el nivel de la planificación de la enseñanza, tomé las preferencias de los directores de carrera e

institutos, así como de los docentes entrevistados. En este apartado trabajaré sobre la pregunta “¿cómo conciben al texto académico?”.

En primer término, tres de los directores de carrera o instituto manifestaron que esa pregunta no quedaba dentro de sus competencias como tales; esas respuestas, aunque no aportan directamente materiales para la pregunta principal, sí podrían dar cuenta de que ese aspecto no les resulta interesante de ser tematizado al punto de no pensar una respuesta más allá de la negativa:

me hallo en un rol de gestión académica, no así de evaluación de textos que se incluyan en las diversas asignaturas del Plan 2009. Eso da cuenta de la libertad de cátedra. Cada equipo docente utiliza los textos que estiman pertinentes para el mejor desarrollo de los cursos. Por otro lado, si la pregunta usted la está orientando hacia los textos que producen los/as estudiantes que cursan la Licenciatura, no sólo deberá formularse correctamente dicha pregunta y las que siguen, sino que, también, responde a las exigencias singulares de los diversos equipos docentes (D21, pregunta 1).

Esta ausencia de respuesta puede leerse, además, como conteniendo una visión de externalidad del texto, que es un asunto de la cátedra y que atañe a la libertad de cátedra (y no a mecanismos intrínsecos de la formación y la producción de conocimientos).

Otro argumento en esa dirección es que varios informantes mencionaron, indistintamente, los textos que circulan en la universidad (por ejemplo, manuales, respuestas a exámenes, controles de lectura, entre otros), sin detenerse a cuestionar la denominación “texto académico” o tomando una definición simplemente por el ámbito institucional (la universidad), sin otras especificaciones. Podríamos correlacionar estas distintas concepciones del texto académico con las concepciones de saber y también de universidad.

Textos académicos son todos los que se incluyen en los programas de cada una de las asignaturas. Desde el momento que se estudian en la universidad, todos son textos académicos. No es necesario justificar la inclusión de un texto, salvo que se ajuste a los requerimientos del plan de estudios y del programa. Las características deben ser que cumpla con la normativa del plan de estudios. Ejemplo: Teoría Sociológica III, según el plan de estudios 2009, es una asignatura en donde se debe tratar producción sociológica relevante del período 1950-1970. Mientras los textos refieran a ese período, o contribuyan a entender la producción sociológica de este período, están plenamente justificados (D20, pregunta 2);

Muchos tienen carácter de manual o abordajes de síntesis que a nivel nacional no se han generado (D7, pregunta 2);

No tenemos relevada la totalidad de modalidades. Las que conocemos son: informes, proyectos, presentación de resultados de pequeñas investigaciones, bibliografías anotadas (D5, pregunta 1);

Los trabajos escritos por los estudiantes de grado son exámenes (finales o parciales), informes y monografías (D16, pregunta 1);

Se pueden definir como ensayos o monografías breves (D11, pregunta 1);

Los estudiantes dan respuesta a ejercicios que en general consideran casos de experiencias concretas de empresas uruguayas en sus diferentes aspectos relacionados principalmente con aspectos de comercialización, recursos humanos, finanzas y gestión en general. Esto se realiza en el marco de visiones teóricas sobre los distintos aspectos y considerando bibliografía actualizada de cada tema (D2, pregunta 1);

Se piden informes que prueben el seguimiento del curso y un trabajo final que puede tener distintas características (reseña, respuesta sobre algún punto problemático) (D14, pregunta 1);

un informe científico sobre un experimento que tenían que hacer ellos (E17).

Si nos atenemos a la perspectiva de nuestro marco teórico, podemos afirmar que las respuestas que mencionaron “exámenes”, “respuestas a ejercicios”, “manuales” se ubican en una visión estabilizada del conocimiento, tal vez más en el polo de las evaluaciones didácticas (como forma, por ejemplo, de controles de lectura) que en la propia producción de conocimientos. Esto fue destacado por uno de los informantes:

cuando la formación se basa en el aprendizaje sobre textos académicos que son manuales, además de los problemas vinculados a la actualización, en mi modestísima opinión, emerge otro problema: emerge una imagen cristalizada del conocimiento, el conocimiento como tarea acabada (E14).

En esos casos, el texto mencionado no se inscribe como propiamente “académico” y estas respuestas parecen estar más orientadas a las visiones tecnologizadas del texto y la escritura académicas al modo, por ejemplo, que los conciben las versiones de las ciencias de la educación y psicólogas mencionadas en los antecedentes de esta investigación (ver apartado 1.1).

En los casos en que los informantes se mantuvieron en el texto académico, es decir, con énfasis la dinámica entre saber y conocimiento propia de los mecanismos disciplinares, surgieron particularidades, propias de las especificidades de cada disciplina.

Como señala Behares,

cuando hablamos de ciencia no estamos hablando de una absoluta uniformidad. Creemos que de esto se desprende nitidamente que cuando hablamos de la enseñanza de estas modalidades de las ciencias tampoco nos encontramos con uniformidades, cada modalidad ha de implicar una especificidad de enseñanza, porque esta es necesariamente subsidiaria de aquellas modalidades (Behares, 2011b, p. 28).

En cuanto a las diferencias, se recortaron especificidades; por ejemplo, en la Licenciatura en Educación Física realizan algo que, desde nuestra perspectiva, podríamos catalogar sin problemas como de investigación-acción:

–El curso requiere la elaboración de un proyecto. Un proyecto de trabajo en donde los estudiantes elaboran un documento, un texto, enmarcado por distintas pautas que son:

antecedentes, objetivos, formas de evaluación, marco teórico, evaluación y bibliografía. Y algunos anexos, ¿no?

–¿Es un proyecto de investigación?

–No. Es un proyecto de intervención y sistematización, podríamos llamarle. [...] No es puro, pero tiene un componente de investigación-acción. Porque se trabaja... Es un proyecto que tiene un componente de extensión, también. Es una práctica docente en la comunidad, entonces tiene un componente de investigación-acción (E13).

Uno de los informantes planteó la diferencia entre texto, en tanto producto, e investigación, particularmente en la Licenciatura en Sociología:

El producto no es el texto, es la investigación, pero ahí se materializa sobre el texto, que termina teniendo 100 páginas (E20).

Una carrera que marcó otras peculiaridades a este respecto, tanto en la voz de su director como del docente entrevistado, fue la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación:

Cabe destacar que en la Carrera de Comunicación de la FIC, el alcance de texto académico refiere a lo tradicional como monografías, artículos, ponencias, pero también a obras audiovisuales. Como exigencia de producción intervienen todos los géneros académicos posibles en el nuevo Plan de Estudios, también formas combinadas como los proyectos audiovisuales (D8, pregunta 1).

Parecería que en esa percepción se mezcla, en virtud de la propia disciplina, lo académico con lo profesional.

Algunos entrevistados plantearon la cuestión del texto académico en términos de cómo es el trabajo específico en su área de conocimiento:

en el caso de historia las normas son muy similares en un *paper*, un informe o una monografía. Sí trabajamos mucho...–en eso sí hacemos hincapié–, en el resultado final, que las diferencias en los resultados de una investigación en ciencias históricas pueden ser diferentes: pueden ser un informe, un *paper*, puede ser una monografía, y que tienen objetivos absolutamente diferentes. Porque un informe puede ser que el estudiante haga un racconto de la bibliografía que leyó y, eventualmente, la comente. Una monografía es un trabajo de investigación más tradicional, donde se trabaja con un aspecto y se intenta profundizar en ese aspecto. Y que, por lo general, siempre les pedimos que sea algo acotado, circunscrito a un tema específico, que traten de profundizar y traten de desarrollar. Y después, cuando les hablo del tema de los artículos –que, además en esta especie de... de que el artículo está en la cresta de la ola, la publicación arbitrada está en la cresta de la ola, como consecuencia de la ANII, etc.... A mí me parece que tiene una parte muy buena y tiene otra parte que no es, si se quiere, tan buena, porque entrás en esa dinámica de que todo el tiempo tenés que estar buscando dónde publicar...– también hago mucho hincapié en la importancia que tiene hoy en día el artículo. Tal vez no tenga, a mí entender, mucha diferencia con lo que es una monografía de investigación. Obviamente la tiene en la extensión, pero el objetivo de un artículo y de una monografía de investigación, si se quiere, es bastante similar, en la medida en que el artículo lo que hace es profundizar, también, de forma monográfica, en un *paper*, en un tema de investigación acotado, y no una generalización, si no es otra cosa, ¿no? Cuando digo “acotado” digo que se concentra en un objeto de investigación específico y muy limitado. No existen artículos sobre la revolución francesa, salvo una síntesis historiográfica y una síntesis bibliográfica. Pero no pueden trabajar... No puede ser ese el tema de investigación general para escribir una monografía o un artículo. Es trabajo de divulgación.

[...] Y que nunca hay, en materia historiográfica, una verdad revelada. O sea que el libro que alguien escribe en 2014 en algún momento –puede que no, puede que sí– pero en algún momento no sé si alguien lo va a superar, pero alguien le va a encontrar otra vuelta o alguien lo va a complementar. Cualquier trabajo histórico siempre tiene algún resquicio o algo que lo hace... que lleva a que sus hipótesis sean más endebles o más débiles, o que se puedan complementar. [...] Hay interpretaciones múltiples, hay visiones múltiples, pero... Es lo que tiene también de bueno eso de la formación y del feedback con otros investigadores: eso de que un estudiante mío de este año tal vez mire los mismos documentos que yo vi cuando escribí... no sé... la tesis de maestría de otro modo. Les busqué una vuelta o los miré de otro modo... Y son los mismos documentos, tal vez el mismo tema pero él lo hace de otra manera (E10);

[el texto] tenía un formato muy parecido al de los proyectos CSIC. Tenía una fundamentación, una revisión de antecedentes, una estrategia... En general en Facultad tienen todos una orientación bastante empírica, así que tenía un marco teórico, una estrategia empírica donde estaban los métodos y los datos, los resultados esperados, cronograma... era mucho del formato CSIC (E12).

Cuando nombraron monografías u otros textos de investigación, los criterios de caracterización fueron mayoritariamente de índole formal. Por ejemplo, la extensión (mencionaron, para una trabajo final de curso, entre unas 15 y unas 50 páginas), las normas APA para las referencias, hojas A4, cuerpo de letra 12.

Aunque también hay descripciones más académicas del trabajo monográfico, relacionadas con un saber disciplinario:

La monografía final de grado deberá analizar aspectos de las Relaciones Laborales que se configuran en determinada situación, a elección del estudiante, y que se enmarcan en un sector de la actividad, una institución o en una empresa en especial. También se admitirán trabajos sobre temas de interés en las relaciones laborales, como el desempleo, la informalidad, la seguridad social, los Consejos de salarios, etc. En caso de dudas, el estudiante consultará con los docentes la pertinencia del tema (D19, pregunta 2);

En el “seminario de Tesina” se incluye la producción de un texto que dé cuenta de las distintas etapas del proceso de investigación realizado. Es decir que en esta instancia, podríamos pensar que estamos frente a la elaboración de un **texto descriptivo con aportes interpretativo/argumentativos** (D13, pregunta 1; destacado en el original).

Uno de los directores de carrera mencionó explícitamente la investigación⁴⁵:

La inclusión de artículos se justifica en el hecho de intentar introducir a los estudiantes en la lógica de la presentación de breves comunicaciones con resultados de sus trabajos de indagación general o investigación. Se intenta que tengan las características de un artículo a ser publicado en una revista académica del campo de la educación o de las ciencias sociales. Monografía e informes de investigación tienen que ver con generar en los estudiantes la práctica de presentar en forma extensa los resultados de sus trabajos de indagación o investigación. Se valora particularmente la consistencia teórica de los textos, la explicitación de las estrategias metodológicas utilizadas y la claridad en la exposición de los resultados del trabajo realizado (D9, pregunta 2).

⁴⁵ La relación del texto académico con la investigación será tematizada en el apartado 6.3.

Otros los mencionaron en una cierta relación con la enseñanza⁴⁶:

En la elaboración del texto el estudiante deberá aplicar conocimientos recibidos en una o más asignaturas de la Carrera (D19, pregunta 3);

En términos generales obedecen a formatos bastante estandarizados: propuesta temática a los efectos de desarrollo analítico de contenidos expuestos en los cursos, además de respuestas sintéticas a preguntas acotadas, así como, eventualmente, otras preguntas que requieren descripciones asociadas a controles de lectura. En cuanto a otro tipo de cursos, especialmente seminarios, los géneros discursivos académicos de mayor referencia son las monografías y, en algunos casos, los informes de lectura. Unos y otros remiten a una etapa más desarrollada en la producción de conocimiento estudiantil –en tanto la primera responde a instancias algo más reproductivas– y está integrada a la esfera de la productividad investigativa. Los cursos constituidos como seminarios incluyen, además, trabajos propedéuticos para la monografía o informe final, como ser breves textos de introducción crítica a un tema o autor, u otros textos que directamente son elaborados como comentario analítico a un texto crítico referido a la obra o temas de los autores del curso (D15, pregunta 1).

Un informante mencionó la tutoría:

El trabajo debe tener una extensión entre las 25 y 50 páginas, espacio y medio, A4, tamaño 12 y será realizado bajo la dirección de un Tutor de acuerdo al enfoque que sus autores estimen conveniente y de los que enseñó en la asignatura (D19, pregunta 2);

Sobre la cuestión de la tutoría ha trabajado extensamente Fernández (2015). De todas formas, según este informante se recorta su presencia como importante para la elaboración del texto.

Un aspecto también mencionado fue el grado de exigencia. Hay coincidencias en que, en el grado, la exigencia debe ser menor:

Es como un simulacro de *paper*, porque en el 1^{er} año y con las cosas colgando yo no les puedo exigir que las citas estén impecables [...] Es como si fuera la preparación de un simulacro de publicación en un congreso (E7);

no tienen por qué tener unas conclusiones definitivas. Más que el resultado es, sobre todo, una especie de anteproyecto, si tuvieran que ponerse en posición de hacer una investigación hacia el futuro (E11);

Obviamente la exigencia siempre es menor. Tienen que producir textos académicos porque están haciendo una carrera terciaria. La exigencia, teniendo en cuenta que son estudiantes iniciales, tal vez sea un poco menor (E10);

tiene una estructura de *paper*, sin exigencia de originalidad. Es decir: este tipo de... perspectivas parciales del curso orientadas a la construcción de la imagen global del curso y un trabajo, un segundo tipo de texto, que tendría más que ver con exponer en un formato académico estándar, digamos así; una introducción, la elección de un tema, un cierto desarrollo y una cierta conclusión, sin pretensión de originalidad pero sí con pretensión de otra serie de virtudes que es bueno que cultiven los estudiantes a nivel de grado: la claridad, la precisión,

⁴⁶ Este aspecto será desarrollado en el apartado siguiente (6.2).

cierta capacidad de evaluar en qué extensión puede alcanzar qué objetivos, con qué herramientas puede alcanzar qué metas... (E14);

Y eso es importante que los estudiantes lo incorporen, también: que dentro de esos resultados de investigación, la producción de textos académicos implica tratar de generar un avance en el conocimiento. Y hay estudiantes muy buenos que lo hacen desde el grado y hay estudiantes que lo hacen en etapas posteriores, que para eso están. En ese sentido soy muy poco pretencioso, yo no busco que los estudiantes ya desde el grado puedan hacer una cosa que nos deslumbe a todos, porque también creo eso: que en esta disciplina se avanza por acumulación o no se avanza. Pero no hay nadie que diga “Bueno, ta. Este libro ya zanjó... No hay nada más para decir” (E10).

Otra entrevistada, sin embargo, enfatizó la importancia del aporte y, en esa medida, de la originalidad:

lo que importa es que el trabajo que genere un estudiante reúna conocimientos, que es importante (conocimiento que sea fiable, que sea original, que esté encomillado cuando tiene que estar), y que sea una reflexión, que muestre un aporte sobre eso de lo que está hablando. Debemos evitar, me parece, en la universidad algo que viene arrastrado de antes, que es el recorte y pegue: tomar un autor y lo que dice Fulano y otro, otro, otro, y que no haya una reflexión sobre eso. Lo que yo exijo, y trato de orientar a los estudiantes (dentro de todo tenemos que irlo haciendo de a poco...), es que ellos tengan un aporte. Por ejemplo, estos trabajos del Taller son un aporte porque no lo pueden hacer de otra manera. Porque, de un lado, tienen que decir lo que es una biblioteca pública pero después van a visitarla. Y ya el hecho de visitarla y describirla, de ver lo que pasó allí y demás... necesariamente van a hacer un aporte personal. Y les gusta mucho (E5).

La necesidad de originalidad también puede pensarse en función de la especificidad disciplinaria, como planteó otro entrevistado:

El objetivo allí es dominar los hábitos maduros de pensar y de expresar por escrito, lo cual lleva a tener la capacidad de plantearse problemas relevantes y no ser una mera recopilación de información dispersa o no, sino que, bueno, detectar... El primer paso sería detectar ese nudo, ese aspecto con el cual uno quiere resolver. Y, por lo tanto, establecer... bueno, una propuesta, un conjunto de hipótesis... Uno se propone estudiar y escribir sobre tal tema tratando de resolverlo, entonces arriesga esas interpretaciones, y luego las desarrolla. Entonces, el ejercicio está en pensar, en argumentar, en persuadir, y en hacer un... equilibrio sería, entre la información que uno reúne, de lo que dicen los otros en las fuentes, la bibliografía, etc., y el pensamiento propio, o sea lo que el estudiante pueda agregar por su cuenta, que no existe en otro lado, que lo pudo aportar porque lo pensó por sí mismo, abonado y estimulado por la información que reunió. Eso tendría que ser el equilibrio, ¿no? Porque, de otra manera, un trabajo de pasaje de curso es “Bueno, yo junto 10-15 libros, saco un pedazo de aquí, otro pedazo de allá... Si soy más o menos habilidoso los mezclo, de tal manera que esté más o menos como disperso a lo largo del escrito, y se acabó”. Bueno, eso es una recopilación bibliográfica. Pero, bueno, me parece que el estudiante tiene que plantearse un problema. Algo que él no se encuentre satisfecho, algo que él no entienda y tratar de resolverlo. O sea: “Bueno, sobre esto se ha interpretado A, B y C, pero me parece que ninguna de esas interpretaciones es satisfactoria por tales razones, y yo propongo que se entienda de la manera D”, por ejemplo. Generalmente, un tema no explorado. Eso es un ideal. Yo quiero aclarar que yo no creo... Con lo que dije anteriormente no estaba aludiendo –y ahora lo quiero explicitar–... que yo no creo que un trabajo de pasaje de curso sea una investigación; yo creo que en los trabajos de curso que nosotros pedimos se puede aportar cosas nuevas pero, sobre todo, insisto en el carácter formativo de pensar y escribir. No de aportar un conocimiento que no existía. Pero creo que el estudiante puede plantearse perfectamente un punto que él no tenga claro y que desee elucidar –bueno, en este caso, estamos en las humanidades, ¿no?– leyendo, bueno, puede ser con otras metodologías [...] con otro tipo de metodología de investigación. Pero sería demasiado

pretencioso y paralizante o falso decir “Acá tienen que salvar el curso haciendo una investigación”. Bueno, ¿qué se entiende por investigación? Yo diría, con lo que tienen que salvar el curso es demostrando madurez para leer y demostrar que se entiende, para plantearse preguntas, para... argumentar en modo persuasivo, manejándose con información y manejándose con el criterio propio. Y es eso. Me parece que ahí tiene que haber un criterio de acotamiento y de, digamos, de economía del esfuerzo en el sentido de no hacer siempre lo mismo. Supongamos, si yo soy profesor de Literatura Latinoamericana entonces, tener monografías en las cuales se repitan un cuento de Borges o dos... “Esto ya está muy trillado, dirígete hacia otro lado”. A veces sí puede ser: “Sobre esto no se ha escrito nada”. Quiero evitar la palabra “investigado”. “No se ha escrito nada, leé, vos pensá...” Porque, bueno, porque va a ayudar a otros y porque va a ayudar al estudiante la posibilidad o, más que la posibilidad, la necesidad de opinar de una manera independiente, propia. Va a ser mayor cuando no tenga la opinión de los otros; va a ser él el que tenga que armar el conjunto del cuadro. En general, lo digo esto con respecto a todo. En literatura se pasa mucho... Yo creo que históricamente la enseñanza de la literatura en otro país –empezando por la enseñanza secundaria hasta llegar acá, a la universidad–, es muchas veces repetir lo que dijo Fulano y no leer. Yo conozco gente que conoce más la bibliografía crítica de... qué se yo... de Borges, o de Rulfo, o de Paco Espínola, que la obra. O sea: no han tenido la experiencia propia de meterse a fondo a leer y a reaccionar con su experiencia del mundo, con su bagaje cultural, personal, frente a un texto. Entonces van: “Lo que dijo Rama, lo que dijo Roberto Ibáñez...” “¿Vos qué decís?” Y, bueno, y en un trabajo de pasaje de curso yo creo que, también, se tendría que idealmente reflejar qué poco... –tal vez no tenga por qué ser demasiado– pero algo en lo cual el estudiante se jugó en valorarlo por su propia cuenta y riesgo (E15).

Para este informante hay una diferencia entre “pensar” y “expresar por escrito”, con la que disintimos (ver apartado 1.2).

Otro entrevistado habló del aporte personal, es decir, para la persona que produce el texto:

Lo importante es el rigor con que está abordado el tema, es decir, el nivel de científicidad, de recolección de datos, de lectura, de revisión de literatura... Si tiene un trabajo de campo, que esté bien hecho... es decir, desde el punto de vista metodológico, también... Y que haya una coincidencia entre lo planteado como propuesta y los resultados a los que se quiere llegar y que haya una coherencia teórico-metodológica. Porque a veces pasa que defienden una teoría, una metodología, y luego no la aplican de la misma manera, hay una incoherencia interna. Que haya una coherencia... Que esté uno de acuerdo o en desacuerdo, lo importante es que sea coherente el trabajo en sí mismo y que **haya un aporte personal, para su formación** (E5).

Esta concepción del texto en función del sujeto psicológico que es su autor deja fuera el funcionamiento del saber sobre sí mismo, como si, en vez de ser constitutivo, fuera un aspecto secundario. Se trata de una visión tecnológica del texto académico, como si la coherencia o incoherencia fueran atributos del texto, invirtiendo la ecuación, sin considerar al texto como atributo de la propia teoría y, en ese sentido, imposible de ser colocado en la diada coherencia-incoherencia.

En una línea similar, algunos entrevistados plantearon versiones más didacticistas del asunto, con énfasis en la corrección, adecuación a pautas, teniendo en cuenta a los sujetos usuarios de la lengua (o, para el caso, lectores del texto):

Tiene que ser coherente en sí mismo. Tiene que guiar al lector hacia una idea, un desarrollo o un descubrimiento, según sea el tipo de texto, desde el comienzo hasta el final. Y esa guía necesita de coherencia y de pautas. En el caso de un informe científico vos deberías, en la introducción, si bien abrir el paraguas del tema general en donde se engloba tu resultado, ir afinando esa introducción hasta que, de alguna manera, se plantea la pregunta que vos te hiciste. En la metodología, uno debería desarrollar cómo abordó esa pregunta, a través de qué instrumentos o de qué metodología específica. En los resultados debería abrirse los resultados pero sin interpretación, es decir, descriptivamente. Y, en la discusión, uno tiene espacio para interpretar esos resultados y, de alguna manera, discutirlos en relación a los otros descubrimientos del mundo que aparecen en la introducción. Por lo tanto necesita de cierto cierre que le da coherencia, en este caso, al informe (E1).

Otro testimonio propuso lo importante del texto académico como forma de demostrar conocimientos:

Bueno, la sustancia de la materia. Que demuestren que conocen, que pueden manejar bien toda la literatura, todas las técnicas... la literatura y las técnicas sobre investigación evaluativa. Que en el texto quede claro que son capaces de entender lo que leyeron y de plantear o hacer un planteo relativamente original en torno a esa problemática que ellos se plantean para evaluar (E20).

Así, el texto académico se ubicaría del lado de la estabilidad del conocimiento representado, y no así en la pregunta genuina del saber en falta.

También en la línea de la evaluación de conocimientos, otros entrevistados plantearon:

Lo que uno evalúa cuando está frente al trabajo es el nivel de comprensión que lograron en relación al tema teórico que estás dando. Si el tema teórico es formulación del problema, que cuando vas a leer cómo formularon el problema esté bien formulado, o cuáles han sido los errores que te podés dar cuenta que no estuvo bien formulado (E3);

Lo que yo miro primero es que el planteamiento sea coherente con las pautas del curso, que demuestre un conocimiento del contenido teórico que se dictó, y de la bibliografía que se manejó y, también, el otro punto, que aporte un recorrido teórico propio del estudiante, y que haya, entonces, una consistencia entre el planteamiento del trabajo y el resultado final (E11).

Con una concepción de texto académico en sintonía con la de esta investigación, uno de los directores de carrera hizo una crítica a las nuevas modalidades del trabajo académico:

La lógica del género muchas veces gana terreno ante lo concreto y eso no es positivo. Creo que la cultura del *paper* para un país marginal como Uruguay en muchas disciplinas no asegura mucho más que una gimnasia académica necesaria pero con distancia sobre la generación de conocimiento genuino. Debería el texto académico tener una latitud de lectores mayor (D8, pregunta 2).

Pero también hubo críticas a las modalidades anteriores, sobre todo por la exigencia, que puede explicarse porque, en el área que abarca esta investigación, la oferta de estudios de posgrado (es decir, las posibilidades de continuar la formación y la carrera académica– son bastante recientes:

En los seminarios la única forma de salvarlo es presentando el trabajo de pasaje de curso. Que también en esta Facultad se llama monografía; a mí me parece que hay todo un debate en torno al concepto. Lo que pasa es que hay una visión histórica. Las viejas monografías..., las monografías de la vieja Facultad de Humanidades, cuando estaba allá en la Aduana, se convertían en libros. Eran libros. Te puedo citar dos o tres, por ejemplo, que recuerdo de Historia: el trabajo sobre las mentalidades montevidéanas, de Silvia Rodríguez Villamil, y otro sobre la crisis del 90, de Carlos Visca, fueron monografías de la Facultad y después se editaron como libros. Era una acumulación de conocimiento y un esfuerzo y un tiempo de dedicación enorme, en parte porque no existían en la universidad estudios de posgrado. Entonces, las monografías eran trabajos... Lo que en otra universidad hubiera sido una tesis de maestría o de doctorado, incluso. Esos eran los trabajos de pasaje de curso, o sea que se suponía que un estudiante tenía que producir unas 7, 8, 10, 12 trabajos así... que esos estudios tendrían que hacer 12 libros... que era una cosa totalmente desmedida... Se fue combatiendo y yo creo que el antídoto contra esa excesiva acumulación de trabajo, de información, de escritura y de tiempo fue el surgimiento de los estudios de posgrado. Entonces ya las monografías no eran lo último que hacía un estudiante, porque se suponía que se le iba a exigir más cuando hiciera maestría y más cuando hiciera doctorado. Puedo referir a mi experiencia histórica como estudiante: yo hice 4 o 5 monografías... Me cuesta obtener objetividad al respecto. Y esto son cosas que yo hice en la década del 90, entre el 90 y el 95 (que entregué esas monografías). Pero, bueno, era una cosa voluminosa y trabajada... Nunca bajaban de menos de 50-60 páginas. Hoy en día estamos exigiendo menos. Pero no... Obviamente, como siempre, el problema no está en la extensión sino también en los objetivos que le planteamos al estudiante para realizar eso. O sea: yo procuro evitar la palabra “monografía”, porque la monografía – aunque nunca he ido a un diccionario, pero como “mono_”, “_grafía” – da la idea de la escritura de un tema que da la idea de que lo va a agotar intensamente, entonces tiene que allí meter todo. Entonces hablo de trabajos de pasaje de curso (E15).

Otro elemento que surgió de las respuestas a directores de carrera o instituto fue la diferencia entre texto para el ejercicio profesional y texto académico (a la manera en que lo concebimos para esta investigación). Algunos no tomaron en cuenta esa distancia:

En el ejercicio de la profesión los egresados deberán redactar informes profesionales de diversa índole, proyectos de inversión, planes organizacionales y en todos los casos es necesario que sepan elaborar un texto, transmitir adecuadamente los conceptos, encontrar el equilibrio entre la capacidad de síntesis y brindar la información necesaria para la toma de decisiones (D2, pregunta 2).

Otros, de facultades “profesionalistas”, remarcaron esa diferencia y la circunstancia de la poca producción de textos propiamente académicos:

En las técnicas profesionales (forense y notarial) el alumno debe producir textos pero de carácter profesional (escritos forenses, escrituras, etc.) (D1, pregunta 1);

Este Instituto comprende asignaturas cuyo objeto es la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos en cursos anteriores, nuestras asignaturas son Técnicas Notariales en consecuencia es muy difícil que los estudiantes produzcan materiales académicos en este sentido (D22, comentario genérico).

Varios informantes mencionaron textos que se encuentran en un espacio intermedio, entre lo académico y lo técnico o profesional; esto se debe a las particularidades de las disciplinas en que están inmersos:

lo que tienen que producir durante el curso es la elaboración de un proyecto y un modelo de evaluación del proyecto. O sea, es un texto técnico. Un texto académico pero técnico también [...] es un texto académico pero tiene características más de texto académico... de... centrado en preocupaciones más de investigación evaluativa. Está más centrado no en una discusión de los conceptos sino en una discusión de la operacionalización y de la metodología, es un debate metodológico sobre cómo evaluar un proyecto, ¿no? Es un texto académico, obviamente, pero no es un texto en el cual ellos tengan que hacer una exhaustiva búsqueda bibliográfica, porque ellos no tienen que hacer el estado del arte de la situación; ellos tienen que buscar información sobre ese tema, información técnica y académica sobre el tema ese, para presentarlo, ¿no? Tienen que leer para informarse. Porque es parte de lo que hace un evaluador: un investigador que evalúa no sabe de todos los temas. Tiene que ponerse al tanto cada vez que va a hacer un procedimiento... un procedimiento de evaluación. Entonces, lo que ellos tienen que hacer es definir un tema, cualquiera, y ahí tratar de informarse sobre ese tema. Y, ¿cómo lo hacen? A través de la bibliografía, buscando bibliografía, haciendo entrevistas también, cuando necesitan, para tener más información sobre la temática, y luego producen el texto. Y, además de eso, tienen que tener... Manejar toda la bibliografía del curso sobre los debates específicos que hay en evaluación, ¿no? Los tipos de diseño, de construcción de indicadores, etcétera. [...] Tienen que llegar a un grado de operacionalización de proponer un diseño de evaluación, y luego los indicadores específicos y un método de análisis evaluativo (E20);

El texto que producen es una bibliografía crítica que, para nosotros, una bibliografía crítica es un elemento muy importante, que podría ser considerado un texto académico porque es un texto para el aprendizaje: tienen cinco, seis fuentes sobre ese principio y pueden leer las cinco fuentes, las seis fuentes... (E4).

En suma, tanto en los documentos como en las declaraciones de los informantes aparecen muchas versiones de lo que se entiende por texto académico.

No sería posible homogeneizar las expresiones singulares; no obstante, podemos leer que algunos docentes aludieron a versiones más didactizadas o tecnologizadas del texto académico, y otros lo ubicaron más en el polo de la investigación.

En la mayoría de los casos, se trata de textos cuyo sentido se inscribe en una formación y está vinculado a la evaluación. Por esto a veces pierden su carácter de texto académico propiamente dicho, es decir, de texto de la ciencia, que funciona en un campo restrictivo y ordenado de conocimientos:

Simplemente, es un trabajo que tiene como meta que el estudiante revele un conocimiento de algunos textos que aportan al conocimiento del estado de situación de ese tema. No es una investigación; ni puede serlo, porque son estudiantes de grado, de pregrado, que están haciendo carrera de grado (E11).

La mayoría de los docentes plantearon una gradación en la exigencia, arguyendo que a los estudiantes no se les puede exigir la producción de un texto académico propiamente dicho;

muchos de ellos definieron los textos que deben producir los estudiantes como ejercicios preparatorios para la investigación, a desarrollarse en el futuro (en algunos casos en etapas más avanzadas del grado o, directamente, en los niveles de posgrado). En este sentido, quedan abierta la discusión sobre dónde comienza la formación de investigadores (si en el grado o en el posgrado), asunto sobre el cual las opiniones están divididas.

Un aspecto en el que las percepciones están divididas es la exigencia o no de la originalidad, o “el aporte personal”; aparentemente, eso depende de cómo funciona la investigación en cada disciplina o, mejor, de cómo cada docente (que, a su vez, se inscribe en un funcionamiento teórico, de escuelas o corrientes) concibe el funcionamiento específico de su disciplina.

En algunos casos aparecen más marcadamente mezclados los aspectos profesionales y académicos. También intervienen la extensión y actividades de relacionamiento con el medio, dado que se mencionaron textos en esa área:

Se podría señalar que se ha intentado a nivel de Extensión universitaria de ir sistematizando las experiencias desarrolladas, lo cual ha generado ciertas bases para despertar el interés en investigar y sistematizar conocimientos y experiencias (D3, pregunta 5);

Creo pertinente orientar a una comparecencia mayor del texto académico a problemas concretos, como forma de establecer el debido diálogo entre pares, pero también con el contexto socioeconómico y cultural real (D8, pregunta 2).

Ya vimos que la expresión “profesionalismo” comienza a ser frecuente ya en la primera década del siglo XX en múltiples documentos de actores universitario e, incluso, de organismos de dirección (Behares, 2011b y 2011c; Rodríguez Giménez, 2012).

Las características de los textos, finalmente, están supeditadas al área de la disciplina en que se inscriben, así como a los grados de avance en la formación.

6.1.1 Episodio 1: el malentendido respecto del texto académico

–[...] el de Metodología de la Investigación es más un trabajo que procura que la reflexión académica se acompañe de la reflexión práctica en torno al trabajo.

–**¿Cómo los consignás? ¿Qué les pedís que hagan?**

–En todos casos... En Metodología consignás en forma paulatina. [...] En Metodología les planteás: “Bueno, planteemos el problema de investigación”. Entonces, ahí les das todo lo que tiene que tener... como punteo de ese trabajo... Además de que ellos están acompañados de un texto académico [sic], entonces aproximadamente tienen como una estructura donde moverse.

–**Cuando decís “están acompañados de un texto académico, ¿a qué te referís? ¿Tú les das como un modelo para que...**

–Ellos tienen ahí... O sea, durante todo el curso tenés diferentes... O sea, tenés un texto que acompaña, que hay dos: el Quivy y hay otro, Contandriopoulos⁴⁷, que los acompañan. Entonces ellos se van referenciando en esos textos. Entonces, en la definición del problema, que verifiquen tal cosa, que verifiquen que sea claro, que verifiquen que sea conciso, que verifiquen...

–**¿Son manuales esos libros que acompañan el curso? Porque no los conozco. ¿Son manuales de metodología?**

–No. Son textos de... Viste que los textos de investigación, en términos generales todos te consignan... Cuando definís el problema te dan algunas pautas para definir el problema; cuando definís las hipótesis te dan algunos ejemplos para definir las hipótesis, ¿no?... O sea: los textos de investigación, cualquiera que agarres, te dan pautas como para concretar un trabajo de investigación. Lo que se hace es acompañar el curso con ese tipo de textos. Entonces, es una referencia mutua la que hacés entre tu trabajo práctico y el texto académico [sic] que te está acompañando.

– **Ahá... Es como... A ver si te entiendo... Es como un instructivo, o una pauta... o un fundamento... No sé qué tipo de texto... Porque para mi disciplina es totalmente distinto, entonces...**

–¿Pero qué textos teóricos utilizan ustedes para las investigaciones? ¿En cuáles se apoyan? En Metodología de la Investigación, por ejemplo.

–**En ninguno, básicamente. Podrá haber alguno, para profundizar en alguna técnica, pero el diseño lo hacemos nosotros...**

–Hay algunos textos... no me salen ahora los nombres... El Quivy y el Contandriopoulos, el... Son clásicos... Feyerabend... Son clásicos que te dan pautas generales sobre la construcción de la investigación. Entonces, cuando estás haciendo la investigación tenés que definir el problema; bueno: estos libros te dan pautas sobre cómo definir el problema y cómo no definir el problema. Entonces, lo que hacés es acompañar... o procurás que ellos acompañen el trabajo que están haciendo con el texto académico [sic] para ayudarlos en que sea efectiva la tarea, que esté bien hecha.

En esta entrevista costó que nos pusiéramos de acuerdo, porque a mí me parecía claro que los textos a que aludía el entrevistado eran manuales pero el entrevistado insistía en sostener que no lo eran, que eran “textos académicos”. Tampoco sirvió la repregunta para salir del malentendido. Evidentemente, se trata de concepciones distintas de texto académico: el informante tiene una visión estabilizada, cristalizada, incluso prescriptiva del “buen investigar”, que puede quedar consignada en un texto que se utiliza como pauta. El entrevistado se negó a la denominación “manual” y prefirió “texto académico”, evidentemente, en una concepción diferente de la nuestra.

6.2 El texto académico en su relación con la enseñanza

Como segunda categoría de análisis, en 13 de las 18 carreras que exigen textos académicos hay cursos específicos que acompañan esa producción; están previstos en las licenciaturas en Archivología y Bibliotecología (Seminario-Taller), en Ciencias Antropológicas (Técnicas de Investigación y Taller de Investigación I y II), en Ciencias de la

⁴⁷ Se refiere a Quivy y van Campenhoudt (2005) y Contandriopoulos *et al.* (1991).

Educación, Ciencias Históricas y en Letras (seminarios), Ciencia Política (la monografía será “tramitada en seminarios de investigación y articulada a los cursos de metodología”; FCS, 2009a, 31), en Desarrollo (Taller de Desarrollo), en Economía (“curso o taller [sin especificar] de un semestre de duración” FCEA, 2012a, p. 19), en Educación Física (Seminario Final de Egreso), en Filosofía (Seminario de Tesina), en Lingüística (seminarios y Taller Metodológico I y II) y en Sociología (Talleres Centrales de Investigación). En la Licenciatura en Psicología el trabajo final se inscribe en todo el Ciclo de Graduación.

Como otro aspecto a considerar, algunos documentos prescriben la relación de **tutoría** en la producción académica⁴⁸, lo cual puede leerse como modalidad de enseñanza del texto académico.

En 13 de esas carreras hay **cursos específicos** para su realización: seminarios, talleres metodológicos, talleres de investigación, seminario de tesina, seminario de trabajo final. Además, en de ellas está reglamentada la figura del tutor, como se muestra en la tabla siguiente:

⁴⁸ Esta relación fue exhaustivamente explorada en Fernández Caraballo (2015).

Carrera	cursos específicos	tutor
Abogacía		
Contador Público		
Lic. en Administración		
Lic. en Archivología	Seminario-Taller	
Lic. en Bibliotecología	Seminario-Taller	
Lic. en C. Antropológicas	Técnicas de Investigación y Taller de Investigación I y II	
Lic. en Ciencias de la Comunicación		
Lic. en C. de la Educación	Seminarios	
Lic. en C. Históricas	Seminarios	
Lic. en C. Política	Módulo Metodología de la Investigación, Seminario de Trabajo Final	Sí
Lic. en Desarrollo	Taller de Desarrollo	Sí
Lic. en Economía		
Lic. en Educación Física	Seminario del 4º Nivel	
Lic. en Filosofía	Seminario de Tesina	
Lic. en Letras	Seminarios	
Lic. en Lingüística	Seminarios; Taller Metodológico I y II	
Lic. en Psicología		
Lic. en Rel. Internacionales		
Lic. en Rel. Laborales	Taller de Monografía	
Lic. en Sociología	Talleres Centrales de Investigación	Sí
Lic. en Trabajo Social		Sí
Notariado		
Traductorado		

Tabla 17. Reglamentación de las condiciones para la realización de textos académicos (cursos específicos y tutoría).

La “impronta curricular” de la formación de investigadores (Behares, 2011c, pp. 88-89) también fue señalada por los informantes, con distintas apreciaciones. Algunos, que no consignaremos aquí porque la información es redundante, se limitaron a enumerar los cursos en que se trata el texto académico. Otros hicieron valoraciones. En general, la oferta curricular es satisfactoria en este sentido:

Nuestra carrera tiene en total nueve cursos de Metodología de la Investigación Científica, más un Taller de Investigación Central, con una duración de dos años. Es una de las carreras con mayor carga horaria en metodologías de la investigación en Uruguay. En cada una de estas asignaturas se aborda la producción y comunicación de los trabajos científicos (D20, pregunta 4);

No hay instancias formales de enseñanza de cómo producir textos, salvo algunas sugerencias en ese sentido en el Seminario de Investigación que cursan poco antes de finalizar (D6, pregunta 4);

En Facultad existe una actividad específica de aproximación de los estudiantes a los desafíos de la escritura científica y un curso optativo del Ciclo Inicial de introducción a la alfabetización

académica “Herramientas y habilidades de producción académica”. También se está planificando la participación de Biblioteca en un curso de aproximación a la temática. En la Licenciatura en Desarrollo el último año prevé un Taller donde los estudiantes deben elaborar un proyecto de investigación (primer semestre) y presentar avances de su trabajo final (segundo semestre) (D11, pregunta 4).

O es insuficiente, incluso una carencia:

Los primeros conocimientos sistemáticos que se brinda a los estudiantes forman parte de la currícula de la Licenciatura mediante el curso de Metodología de la Investigación Literaria. No obstante, si bien el mismo es de notoria necesidad, no resulta suficiente, sea en su programa, sea en su perspectiva actual, como para proporcionar de modo práctico las herramientas necesarias para escribir los diversos tipos de trabajos, falencia que se va supliendo por medio de la formación que durante el transcurso de la carrera proveen aquellos docentes de mayor competencia e interés en estos aspectos de la formación (D15, pregunta 4);

Algo que se percibe como carencia, es la instrumentación de talleres grupales de escritura académica, lo que sería muy adecuado para todos los estudiantes, pero fundamentalmente en aquellos con un nivel descendido. Actualmente esto se descubre en la tutoría de trabajo final, en el último tramo de la carrera, lo que ocasiona que el estudiante postergue su egreso debido a sus dificultades (D17, pregunta 6);

No existe, hasta donde yo sé, una enseñanza estrictamente vinculada a las características de la escritura académica. Los docentes trabajan acerca de los contenidos que se espera estén contenidos en el texto y en las formalidades vinculadas a la presentación de textos académicos. No se trabaja estrictamente sobre la escritura. Ello no implica que esto no sea un problema, ya que en algunas ocasiones se encuentran dificultades vinculadas a la sintaxis y coherencia interna de los textos (D9, pregunta 4).

Parecería que para estos tres últimos informantes la escritura académica pudiera concebirse con independencia del saber-conocimiento que soporta.

6.2.1 Sobre la enseñanza universitaria

A través de algunas respuestas, entonces, es posible rastrear las concepciones de enseñanza universitaria, en relación con los textos académicos:

Cada docente encargado de cursos en los que existe previsión de elaboración de informes o exámenes plantea las pautas esperadas para estos trabajos dentro de su curso. En términos generales, y en lo que hace a mi experiencia personal, la información sobre estas pautas no es un problema en términos de “enseñanza”. Las dificultades radican en el proceso de elaboración de las diferentes fases involucradas en la escritura del texto. Los encuentros individuales para orientación de los estudiantes muestran vivencias asumidas como problemáticas. Por ejemplo, cómo recortar adecuadamente el objeto de investigación de la monografía, cómo buscar (y qué tipo de) información para sustentar teóricamente esa investigación, cómo expresar las decisiones metodológicas adoptadas. Tampoco resulta fácil seguir el formato de los textos académicos en lo que hace al recurso de referencias textuales en el cuerpo del texto y en el armado de la bibliografía, o plantear una organización apropiada de la estructura textual (D16, pregunta 4).

En general, la importancia de los textos académicos se justifica por la evaluación:

En primer lugar, dichos textos académicos cumplen la función de evaluar y, consecuentemente, de consolidar y reconfigurar el conocimiento estudiantil, en el entendido de que las distintas clases de evaluación (sumativa, etc.) poseen funciones eminentemente formativas. Todo ello se justifica en la medida de la formación de hábitos y competencias de lectura, interpretación y producción investigativa para dar lugar al desarrollo de incipientes y jóvenes investigadores que en el contexto continuo de las relaciones de enseñanza abren posibilidades para la producción de conocimiento así como para la extensión del mismo en el medio. Tal como se expresó en la respuesta anterior, los textos académicos referidos corresponden a instancias distintas del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyas características integran la función formativa en contenidos disciplinarios, la propedéutica para la investigación y sus relaciones con la enseñanza, hasta la elaboración de monografías concebidas como construcciones investigativas en los niveles de grado, con sus orientaciones epistemológicas y metodológicas que involucran la proposición de problemas, la respectiva elaboración de corpus y objetos de estudio, el marco teórico y el recurso a las diversas técnicas y procedimientos de trabajo (D15, pregunta 2);

Una justificación de índole institucional, si se quiere fundamental a la hora de determinar cuándo pedir la elaboración de los distintos tipos de textos, radica en el propio reglamento que regula las formas de aprobación de los cursos. Al día de hoy, tales formas de aprobación consisten en los formatos mencionados en la pregunta anterior. Más allá de lo anterior, se pretende una correlación entre el grado de avance de los estudios de grado y los posibles formatos seleccionados para los distintos cursos. Asimismo, las temáticas abordadas en determinados cursos atienden a una presentación panorámica y/o introductoria de paradigmas de diversa índole: en estos casos se trata de promover procesos de lectura que construyan una intertextualidad compartida por la comunidad académica. Si se trata de cursos iniciales no se promueve su aprobación mediante la elaboración de textos escritos más extensos que respuestas a preguntas (en exámenes parciales o finales) o informes de lectura de pocas páginas. En el caso de cursos que involucran el relevamiento bibliográfico, el procesamiento de corpus, o un recorte de investigación determinado por el estudiante (junto con el docente, o eventualmente, por el docente), se plantea la elaboración de informes o de monografías (D16, pregunta 2).

También mencionaron una gradación en la enseñanza:

Unos y otros remiten a una etapa más desarrollada en la producción de conocimiento estudiantil –en tanto la primera responde a instancias algo más reproductivas– y está integrada a la esfera de la productividad investigativa. Los cursos constituidos como seminarios incluyen, además, trabajos propedéuticos para la monografía o informe final, como ser breves textos de introducción crítica a un tema o autor, u otros textos que directamente son elaborados como comentario analítico a un texto crítico referido a la obra o temas de los autores del curso (D15, pregunta 1).

En general, en los informantes los textos académicos se mencionaron explícitamente relacionados con la evaluación:

Se entienden que son los adecuados para evaluar el tipo de curso dictado (D14, pregunta 2).

Esto hace que muchas veces pierdan su carácter académico propiamente dicho para ubicarse más en el polo de las evaluaciones didácticas.

6.2.2 Concepciones de escritura

La palabra “destreza” aparece explícitamente asociada escritura en varias declaraciones. Se considera, como vimos en las últimas menciones de los informantes, como una habilidad o aptitud separada y aislable respecto del saber científico, del acto de interrogación o de producción misma del conocimiento:

Se considera que una de las destrezas que los estudiantes deben desarrollar es la escritura. Depende de cada profesor (D6, pregunta 2);

Hemos avanzado en fortalecer las capacidades de escritura de los estudiantes de grado de nuestra Facultad (D3, pregunta 1);

La producción de textos académicos breves constituye parte de los procesos de evaluación de diversas asignaturas a lo largo de la carrera. Existe no obstante, una asignatura que establece como requisito la presentación del resultado de una pequeña investigación con formato de informe académico (D11, pregunta 1);

La inclusión de estos textos se fundamenta en la convicción de que el estudiante al enfrentarse a la necesidad de presentar por escrito los resultados de un proceso de aprendizaje o de una investigación se enfrenta a los desafíos de la escritura científica, acompañado por el docente que plantea las pautas y criterios a seguir y luego hace una devolución respecto a la calidad del producto. Se trata de un proceso acumulativo que lo prepara para el futuro desempeño profesional (D11, pregunta 2).

Esta concepción de la escritura como destreza es coherente con el concepto de “alfabetización académica” (Carlino, 2006 y otros trabajos), como explicita el informante:

Durante el Ciclo Inicial, los estudiantes tienen un curso obligatorio de Alfabetización Académica a cargo de dos docentes especializadas en el tema (D5, pregunta 4).

Así concebida la escritura, podemos afirmar que estamos en presencia del polo de tensión de la tradición normalista, que también tensiona en el ámbito universitario. Recordemos, con Rodríguez Giménez, que

la función maestro normalista es, en el mejor de los casos y para ponerlo en ciertos parámetros teóricos, una función vinculada al conocimiento, a la transmisión de éste sujeta a los parámetros que establecen las diversas formas de psicología del aprendizaje y no una función vinculada al saber, a la dinámica de la ciencia o incluso simplemente a una atención orientada hacia las dinámicas subjetivas en relación con el saber-en-falta que se impone en ocasión de una instancia de enseñanza (Rodríguez Giménez, 2012, p. 72).

Es decir, la cuestión del texto académico comporta una dimensión metodológica o didáctica, implica un saber-hacer y un nivel de adecuación para el desempeño profesional, en la investigación propiamente dicha, en la transmisión y difusión de conocimientos. Esta dimensión parece ser una de las preocupaciones centrales de los docentes:

podés tener al mejor estudiante, que lea toda la bibliografía o que vaya al archivo y esté, 10 meses sentado en el archivo viendo, no sé..., expedientes matrimoniales, pero después cuando tiene que escribir tiene una crisis. O lo hace y lo hace sin sujeto, verbo y predicado (E10).

Ahora bien, podemos pensar este saber-hacer como un sustrato, pero que por sí solo no alcanza a recubrir todo lo que implica la producción del texto académico (Blezio y Fustes, 2010, p. 45).

Un poco críptica respecto del concepto de escritura es la declaración:

Me parece interesante la problematización que propone la tesis, ya que por lo general los docentes universitarios tendemos a pensar los textos que elaboran los estudiantes como un “producto” final de un proceso de trabajo, pero no nos detenemos mayormente a trabajar en torno al proceso de escritura de esos textos. Sí discutimos, al leer avances de los mismos en torno a su contenido, pero escasamente en lo que tiene que ver con la forma (D9, pregunta 6).

Es decir, parecería que la modalidad de trabajo que emplean inscribe la escritura académica dentro del proceso más general de la investigación; desde nuestra concepción no se comprende este señalamiento del informante sobre la escasa relación con la forma.

6.2.3 Dificultades registradas por los docentes

En cuanto a cómo se enseña o qué se enseña, en relación con el texto académico:

En general se les enseña la estructura que deben tener, y se enfatiza en la búsqueda e inclusión bibliográfica dentro de los textos (D13, pregunta 4).

Claro que esto no es sin dificultades, que los informantes enunciaron:

Los mayores problemas se suscitan en la problematización y delimitación del objeto de investigación, formulación de preguntas de investigación e hipótesis, así como en los supuestos epistemológicos subyacentes. En síntesis, la dificultad de ordenar sus propias ideas y separarlas de la de los autores (cuando es necesario). Esto es, desde el punto de vista de los contenidos. Desde el punto de vista de la forma, las dificultades observadas son aun mucho mayores, debido al bajo nivel de expresión escrita que presentan los estudiantes. Se aprecian problemas de sintaxis, coherencia, cohesión y ortografía, en un gran número de estudiantes, lo cual les genera serias dificultades a la hora de elaborar desde un simple informe hasta un texto académico de mayor complejidad (D13, pregunta 4);

La dificultad claramente está en abstraer la información y modelos generales y la aplicación de estrategias propias al plan concreto en desarrollo (D7, pregunta 4);

Los problemas son comunes a los estudiantes de las nuevas generaciones, y refieren más a la dificultad de redactar que a la capacidad de investigar (D19, pregunta 4);

Surgen dificultades en el caso de los estudiantes que siempre han participado de trabajos grupales y la realización de escritos muestra dificultades en la elaboración de textos académicos. Las mayores dificultades se dan con los estudiantes que muestran dificultades de

comprensión y producción de textos y el proceso de tutoría no alcanza para la elaboración de un buen texto. En estos casos se solicita más tiempo a la Comisión de Carrera y el estudiante continúa trabajando con el tutor por lo menos tres meses más (D17, pregunta 4).

Como se advierte, las dificultades destacadas son de diversa índole. Y, dentro de ellas, un lugar importante ocupan las dificultades “para redactar”, debido al “bajo nivel de expresión escrita que presentan los estudiantes”, que puede atribuirse a un tema generacional.

Otros informantes, sin embargo, comentaron dificultades específicas de sus disciplinas:

Los trabajos se enseñan en el Taller de Comunicación Profesional y en el curso de Metodología de la Investigación. En muchas oportunidades los estudiantes de nuestra casa de estudios tienen un perfil más relacionados con los aspectos numéricos y constituye un desafío fortalecerlos en aspectos de redacción (D3, pregunta 4);

Que muestren comprensión de lecturas, y realización de actividades, además de un manejo adecuado del lenguaje académico escrito (D5, pregunta 2);

Una de las más corrientes inconsistencias que nosotros encontrábamos en las monografías, en aquellos años en que todo el mundo se tenía que largar a hacerlo, era una falla estructural imperdonable, un error en la concepción del trabajo; por ejemplo, lo que yo llamo un divorcio entre el marco teórico o marco conceptual (porque no es un verdadero marco teórico el que ellos plantean; es un marco conceptual, porque es la articulación de unas pocas categorías) y el análisis ulterior. Los estudiantes, normalmente, inexpertos, lo que hacen es reunir cuatro o cinco referencias teóricas y sellar de esa manera un compromiso tácito sin saber que lo están haciendo, y luego hacen un análisis muy endeble, muy magro, pero sin invocar ninguna de las referencias bibliográficas, de las nociones, que antes han citado. Es decir: hay una especie de grieta enorme entre el marco conceptual y el análisis (E8);

En los aspectos formales y más generales se enseña en la asignatura Metodología de la investigación filosófica, en cuanto a los contenidos más específicos la forma varía según la asignatura de la que se trata. En general hay algunos problemas con el manejo del idioma y el ordenamiento lógico de los trabajos (D14, pregunta 4).

Otro entrevistado mencionó como primordiales, también, en los problemas de ordenamiento lógico y enfatizó que no tienen relación con lo disciplinario sino con un sustrato lógico:

–Los problemas que más encontrás son los de estructuración lógica. ¿Tienen que ver con la disciplina?

–No es de la disciplina. No es de la disciplina. Porque creo que tendrían los mismos problemas si estuvieran estudiando cualquier otra disciplina que requiere de una investigación en producción, ¿me entendés? No... Tienen problemas de redacción, ¿no?, que tienen que ver... no sé... con dividir en párrafos, el uso de la coma... ¡El peor problema que tienen todos! Problemas de ortografía... Pero tienen... Muchos tienen un problema que para mí es anterior que es cómo estructurar, cómo organizar, cómo armar el proyecto. Que no es de la disciplina, porque, en realidad, yo escribo algo como texto en ciencia politológica o en historia y requiere de las mismas... o tiene los mismos requisitos en términos de la claridad, la pertinencia, la viabilidad, la lógica de la argumentación... Esas cosas no tienen que ver con cómo escribir una oración, eso es otro tipo de problemas, pero que algunos también tienen. Y hay cierto... La

frontera entre esas dos cosas no es necesariamente... Poder dividir en párrafos tiene mucho que ver con poder exponer claramente un argumento, obviamente. Es una cuestión que tiene una función muy importante porque ayuda a la lectura, pero tiene una función también en términos de la comunicación del sentido de lo que vos querés, y eso tiene que ver con la argumentación. Y entonces podés tener un argumento muy bueno, pero si no está organizado estructuralmente bien, de forma clara o lógica, puede ser un desastre... (E6)

La falta de lectura también fue mencionada como una dificultad:

Yo lo que veo es que una dificultad, digamos, que ellos creo que tienen en muchas otras disciplinas es que leen muy poco. Leen muy poco entonces es muy limitada la autonomía que tienen para pensar, pensar las ideas o los temas, porque no tienen ese respaldo de una bibliografía amplia en los temas que quieren desarrollar. Y no estoy hablando de... Si eligen un tema muy específico, obviamente no se esperaría que tuvieran una acumulación en ese... Pero, ¿no?, las cosas más básicas de la disciplina, teóricas o modelos analíticos... (E6).

6.2.4 Episodio 2: De cuando era estudiante...

Este docente elaboró un dispositivo de orientación con base en sus vivencias de desinstrumentación de cuando era estudiante:

Y, como te decía, toda esta secuencia yo la fui armando, primero, de estos aprendizajes desde aquella vez de la supervisión de Práctica, hasta las primeras orientaciones... Esta secuencia de pasos, que la armé así. Y, por otra parte, la armé pensando en mis propios sufrimientos cuando fui orientada. Yo hice diploma, un diploma de posgrado que tuve que hacer monografía, pasé por dos maestrías, estoy haciendo doctorado... Entonces yo me veía ahí mi propio sufrimiento, de ir a hablar con los orientadores y que me dijeran cosas genéricas y yo me iba pensando que iba... y llegaba a mi casa y no... Seguía con la misma incertidumbre que había entrado. Entonces, digo: pero no puede ser que haya esa distancia. Yo decía: "Leo a Umberto Eco, *Cómo se hace una tesis*. Ta. Ya entendí". Pero desde eso hasta sentarme a escribir, a mí me parecía que había un vacío, que yo no podía hacer ese... Que uno lo hace mucho más fácilmente cuando está convencido del tema que quiere estudiar y la pregunta de investigación que tiene. Pero cuando todavía ni siquiera tenés eso, es muy difícil sentarte a escribir. Entonces, acá falta algo entre el libro de Umberto Eco, mi charla con el orientador y el papel en blanco en aquella época y, después, la pantalla, falta algo. Algo tiene que haber que conecte estas cosas. Entonces, ahí fue que empecé a decir "Bueno... ¿Cómo uno debería hablar con el orientado para que se vaya con algo claro sobre lo que producir?". Sin que uno le haga el trabajo, que esa es la otra cuestión. Yo lo que hago acá es decir "Traeme tal cosa". Pero la tiene que producir el estudiante. Yo nunca doy orientación de qué autores tienen que leer o... Lo que hago es orientarlos de cómo llegar a buscar eso, cómo darse cuenta, cómo delimitar los conceptos... Pero qué conceptos va a trabajar es una decisión del estudiante. Hasta ahora esa secuencia ha dado resultado en los estudiantes que yo he orientado y, sobre todo, los mantiene en el cumplimiento de los plazos [...] Y, claro, y ellos van como en un ritmo sostenido y en una producción acumulativa, que no les produce la parálisis que les produce cuando te fuiste y querés volver a hacer la monografía. Y el orientador te dice: "Bueno, traeme... Avanzá algo de lo que querés escribir y mandámelo". A mí me mataría eso... (E21).

6.2.5 Episodio 3: La enseñanza y la orientación



Un aspecto fundamental, como ya se vio, en la producción de textos de los estudiantes es la orientación o tutoría.

Te puedo hablar como orientadora. Yo arranco, cuando me piden que oriente, le pido “Bueno, mandame en 5 líneas, en un mail, lo que querés hacer. Porque si no lo podés explicar en 5 líneas es porque no tenés ni idea de qué es lo que querés hacer. Así que en 5 líneas me tienen que mandar decir... Yo tengo que entender qué es lo que se están proponiendo hacer. Y ahí arrancamos a que me manden un plan de trabajo, y en el plan de trabajo primero ordenamos lógicamente la coherencia de por qué tal cosa va antes y cuál va después, y después empiezan a, además de toda la investigación de fondo y demás, y la ayuda con bibliografía y otras yerbas... el tema de la... Porque en realidad nosotros tenemos tres materias de ejercicio de redacción. Tenemos lo que es Técnicas de la Investigación Arqueológica, que es la aplicación de una técnica; entonces, ahí el formato es que ellos tienen que elegir una técnica y trabajar sobre los antecedentes... O sea, no es un proyecto en sí. Ahí tienen que saber un poco qué antecedentes busco, cómo los busco, cómo los presento, cómo desarrollo, si es necesario o no marco teórico, porque para la descripción de una técnica pura y dura, demostrar que tal cosa se hace con tales aparatos (para cosas microscópicas y demás) muchas veces no... Se critica un poco esa relación. Después tienen Taller 1 que es un proyecto, que utiliza el formato I+D de CSIC. O sea, para que... Eso fue una pelea en el departamento, bastante dura, porque antes los proyectos eran como grandes, en ese sentido. Y yo y otro colega peleamos para que, en realidad, hicieran un proyecto de acuerdo a los estándares que a uno le piden. Un proyecto de 60 hojas no lo lee nadie. Y... o sea, si lo sabés, tenés que poder decirlo en 15. Si no lo podés decir en 15... ya está. Entonces, bueno, ahora los proyectos de Taller 1 se entregan dentro del formato CSIC, con costos y todo. Ellos tienen que armar un proyecto enterito, armarlo todo. Y... se complica. Se complica porque, claro, es mucho más fácil explayarse escribiendo que, concretamente, en muy pocas páginas, mostrar que manejas el marco teórico, que vas por acá, que maneja esta bibliografía y que hacés tal cosa y que todo es coherente y viable. Y después el Taller 2 es la aplicación, o sea, la ejecución de eso. Y ahí sí, tienen que ir a campo, seguramente. No pueden excavar, porque no, no excavan, pero pueden ir a campo, recolectan toda la información, que ya en parte lo hicieron para el proyecto, y la orientación está vinculada con los aspectos intelectuales de contenido, pero también con los aspectos formales. También con el tema de corrección de sintaxis. Muchas veces pasa, “Mirá que acá no te enseñaron...”, “Esto no se entiende, explicalo”, o es tanto que no se entiende que... “Estudialo de nuevo, miralo de nuevo porque no lo estás entendiendo tú, porque no lo podés transmitir”. Muchas veces pasa, y dicen: “No, pero yo...” “Pero no. El enredo de esto...” Y también eso, un poco, te lo da la experiencia, porque vos sabés que cuando viene muy enredado es porque ni siquiera el que lo está escribiendo lo tiene claro, más allá de que tenga facilidad o no para escribir, porque se sale de la línea del texto general. Y, bueno, sí, ya a esos niveles son menos los problemas, salvo contados casos. Tenés contados casos en que la orientación puede ser muy complicada, muy, muy complicada, porque se mezclan problemas de comprensión de la temática o de la conclusión de lo que da la carrera en sí, más problemas de sintaxis o de lo que venga arrastrando del pasado. Y ahí se hace un poco más complicado. [...] Leo el texto y cito al estudiante o lo hago por mail. Porque, también, yo corrijo mucho... Porque como lo hago punto por punto, entonces... A veces me dicen “Pah... Me mandaste muchos colorcitos y me impresioné...”, me dijo uno, porque estaba lleno de comentarios... Que muchas veces es simplemente “Acá va un punto y aparte”. Porque también tiene que ver con eso “Esto no es un punto y seguido, esto es un punto y aparte porque cambiaste de tema, entonces...”. Pero, en esos casos lo que hago es arranco del vamos. Arranco de la introducción: “La definición está bien pero mirá que acá te faltó no sé qué”. Pasamos al segundo punto, “Bueno, mirá que acá te faltó no sé qué...”. Voy punto por punto aunque me lo haya entregado entero. Porque entero es muy difícil. Porque entero yo le tengo que decir “Mirá, ¿sabés qué? Con esto perderías”. Entonces, ¿qué hacemos si yo lo estoy orientando? Hay que arrancar de cero. Claro. Porque si no... Digamos, si yo fuera parte de un tribunal tengo que decirle “Con esto no va. Con esto no salvás”. No es lo que hace el orientador. El orientador lo que hace es orientar para que eso se transforme en algo que realmente sirva para aprender, porque si no... (E7).

6.2.6 Episodio 4: “Es cuerpo a cuerpo”

–¿Cómo enseñás a proyectar y a escribir esos textos académicos?

–Con respecto a la redacción en sí misma, ahí te enfrentás al tema (y acá voy a ser bastante cruda) de que hay gente que sabe escribir y hay gente que no sabe escribir, y que es muy difícil enseñar a escribir a alguien. O sea: yo les marco, les pongo “R”, de “redacción”, para que redacten otra vez, ellos lo miran, lo miran, lo miran y no ven ningún problema. O sea: si no les marcás “Falta la concordancia”, “No tiene verbo la oración”, “Empezaste con un gerundio”... Entonces: hay gente que sabe escribir y entonces pulís alguna cosita; y otra gente que no sabe escribir y es muy difícil que aprenda a escribir, en una monografía o en la vida académica. Eso lo he encontrado, muy tristemente, en Humanidades, que es muy difícil enseñar a escribir.

–¿Cómo hacés con esa gente que quiere hacer monografía y no sabe escribir?

–Queda un español muy... sujeto-verbo-objeto, muy llano. O sea, empezás a corregir y empezás a evitar todo tipo de construcción que pueda tener agramatical y termina una cosa muy sencillita. Es cuerpo a cuerpo, digamos. “No podés dejar de redactar otra vez esto”. Por ejemplo, yo pongo: “Está confuso”. Dicen: “Ay, no entiendo lo que está confuso”. “No entiendo qué querés decir”. “Lo que yo quiero decir es esto y esto y esto”. “Pero eso no es lo que decís; lo que decís es otra cosa”. “Ah, bueno...”. Vuelven, y de repente está igual de confuso... Entonces, eso me he encontrado... Así como hay otra gente que sabe escribir y lo trae consigo. Solamente lo vuelca en la monografía. Yo ahí siento que el rol del docente, por lo menos de este tipo de docente, tiene limitaciones (E16).

Hay, entonces, una cierta imposibilidad de la enseñanza. Hay algo que falla y que no consigue ser transmitido.

6.2.7 Episodio 5: “Hay como dos o tres grupos de estudiantes...”

Esa imposibilidad o falla de la enseñanza (que no es más que una falla de la transparencia interactiva) puede quedar ubicada del lado de los estudiantes:

–¿Qué problemas encontrás en los textos?

–Específicamente centrado en los textos, no en la disciplina... Hay como dos o tres grupos distintos de estudiantes, ¿no? Hay estudiantes que tienen incorporado un saber hacer, que fácilmente pueden producir un texto, en términos académicos, formalmente correcto; que ya lo vienen haciendo, de alguna manera, se ve en otras materias, y lo pueden producir. Y otro grupo, que es distinto a este, que tiene enormes problemas para hacer formalmente un texto, ¿no?, desde cómo poner un subtítulo, cómo redactar, cuál es el tiempo de los verbos... problemas de redacción más estructural, más básicos. Y otro intermedio que no tiene esos problemas tan básicos de redacción pero que no comprende el lenguaje académico, entonces escribe como si fuera una novela, a partir de: “Yo pienso que...”, ¿no? No es ese caso, pero algunos que me han tocado... Hace una narración correcta, y hasta a veces linda, pero no se apega a las reglas formales que tiene que tener una investiga... un texto académico.

–¿Cómo hacés cuando te encontrás con eso?

Ahí ya le pongo nota, nada más. Antes de la entrega final no lo ves... Podés leerlo y lo guiás un poquito y le decís cómo se hacen... cómo escribir... lo ayudás un poco a cómo escribir... Pero esa no es esta la materia la central. Esa materia, nosotros tenemos una materia que se llama Taller de Investigación Central, que ahí sí tú que le tenés que enseñar a escribir, porque son dos años de curso y vos los vas acompañando desde que hacen el proyecto hasta que entregan el informe. Bueno, el informe de ellos es como una tesis, ¿no?, una pequeña monografía. Eso hay que también trabajarlo bastante en ellos. Y ahí, sí, ahí ya vos tenés que, desde el primer año, tenés que enseñarle a citar. Ahí le enseñás... Ya conocés el texto, ya le vas diciendo cómo poner... el orden de los capítulos, cómo hacer... Qué sentido tienen los subtítulos, el orden, el desglose, la descripción, después el análisis... Le vas dando, ahí sí, un seguimiento mucho más

cercano a todo el proceso de construcción de un texto, ¿no?, científico que van produciendo a lo largo de dos años. Y ahí sí: el producto es el texto, entonces, es muy importante. El producto no es el texto, es la investigación, pero ahí se materializa sobre el texto, que termina teniendo 100 páginas, ¿no? O sea, es una cosa de más largo aliento y ahí sí el profesor es muy importante que lo ayude al estudiante. Pero, también, esta diferencia que yo te digo, de estos tres grupos existe y es muy difícil que el docente pueda igualarlos... Que no... Hay cosas que no podés igualar... Me parece que... es difícil. Se logra, se ayuda, uno puede ayudar a lograr un mínimo de calidad exigible, pero la distancia que hay entre un grupo, esa, no la resolvés... Hay gente que... que ya lo hace de chiquito, como digo yo, ya le enseñaron en la casa [se ríe] y el tipo sabe perfectamente cómo escribir un texto científico. Otros... porque aprendieron leyendo, porque se interesó, porque tiene motivación, porque tiene personalidad para eso, tiene una formación... No sé... O desarrollaron más una parte del cerebro y no la otra... Entonces, hay otros que tienen unas vocaciones más... En Ciencias Sociales llegan, ¿no?, a veces, gente con vocaciones muy distintas. Hay gente que tiene mucha más vocación... eh... científica en el sentido más estricto y otros que vienen que tienen una preocupación social más literaria, más creativa, y a veces en el texto formal, a veces eso choca, ¿no? Hay personas que... como que se sienten muy... agobiadas para tratar de darle formalidad a una idea. Porque piensan que lo principal es la idea, no la comunicación.

Otra cuestión a destacar de este episodio es la relación entre la idea y la forma. A pesar de considerarlas como separadas (al plantear las dicotomías “forma”/“idea”, o “idea”/“comunicación”) parece tener la intuición de que no es una sin la otra.

6.2.8 Episodio 6: Se enseña a través de “la práctica sostenida, investigando una y otra vez”

—No siempre procedemos de la misma manera, pero nos ha parecido oportuno, saludable, proceder tomando como ejemplo algunos casos del profuso acervo que hay, de trabajos monográficos anteriores, donde tenemos infinidad de contraejemplos de lo que es un trabajo de análisis. Pongamos por caso el de la crítica impresionista, que se practicaba hace un siglo en Francia, por Anatole France, que lo hacía muy bien. Era capaz de cifrar todas las impresiones que le deparaba una obra literaria y expresarlo en un lenguaje pulido, refinado. Los estudiantes deben evitar caer en lo que se ha dado en llamar, en otra corriente de los estudios literarios, la falacia afectiva. Un análisis no es la consignación de los estados de ánimo que genera la lectura de un texto; no es eso un análisis. Segundo: un análisis tampoco es una descripción técnica, por más minuciosa y oficiosa que sea. Y muchas veces estudiantes, sobre todo interesados en el análisis audiovisual, cuando no son solventes en el ejercicio crítico, lo que hacen es sustituirlo por una puesta a punto del lenguaje audiovisual utilizado por el cineasta (focalización, encuadre, iluminación, composición, etc.). Eso, dosificado, cuando está al inicio de determinado segmento analítico, es hasta recomendable; pero si no va seguido de un análisis, no hace un buen papel en un escrito. Y tercero, lo que tratamos de que ellos descarten es la vieja tentación de los estudiantes liceales, que aún prevalece a menudo en estudiantes universitarios, que es la paráfrasis; es decir, transponer lo que está dicho de una manera (sobre todo en los textos literarios) inmejorable transponerlo a propias palabras, demostrando que han comprendido lo que han leído pero, eso, evidentemente, no llega a constituir un análisis. La paráfrasis puede ser útil, siempre que esté hecha de manera adecuada y que sea preparatoria para una visión crítica. De lo contrario, no tiene espesor analítico.

Por ejemplo, esas tres prácticas, junto con otras, tratamos de erradicarlas. Eso en lo que tiene que ver con la puesta en discurso del conocimiento. [...] lo más grave pasa a veces en la organización de las ideas y en el andamiaje de las operaciones discursivas, la lógica argumentativa.

—¿Y cómo se enseña eso?

—Eso yo creo que se aprende a través de la práctica sostenida, investigando una y otra vez, en el encuentro con múltiples textos pero también con múltiples actores académicos que nos puedan ir orientando, que nos puedan hacer llegar sus devoluciones (E8).

Este docente deja clara la importancia de la investigación para la enseñanza. Sus declaraciones están, como se observa, dentro de una concepción vazferreiriana de la enseñanza: se aprende investigando.

6.3 El texto académico y la investigación

Respecto de la inclusión de textos académicos en el grado, se justifica ampliamente por el propio funcionamiento disciplinario de las tareas de investigación. Un informante señala:

Para nosotros es central. Si nuestro perfil es un perfil que se orienta claramente, ahora, hacia la investigación, la forma del intercambio académico es esa: la producción de textos que admiten ese diálogo con otros colegas (E9).

Y, además:

No es casual que los textos que terminan siendo entre comillas como los mejores, tienen relación con dos cosas. Una, con el anclaje en alguna de las líneas de investigación, o sea que son estudiantes que se han acercado o forman parte de las líneas, y otra, también, con el proceso de diálogo o el acompañamiento que ellos han ido requiriendo del tutor. Porque ahí uno puede seguir en cuerpo a cuerpo el desarrollo del trabajo (E9).

Respecto de la investigación, como se sabe, las humanidades y las ciencias humanas y sociales no conforman un conjunto homogéneo. Behares hace una tipificación de los programas de investigación que aparecen en la Universidad de la República:

Algunos campos disciplinarios van a presentarnos formas muy sencillas de investigación, con concepciones de la ciencia elementales y básicas, de exigencia mínima, que podemos llamar *ejercicios exploratorios*, que se basan en la elaboración de categorías para explorar fenómenos sociales; de hecho, mucho de lo que se produce actualmente en ciencias sociales consiste en un comentario ordenado de los fenómenos (de qué se trata, qué otros fenómenos lo circundan, qué interpretaciones cualitativas o cuantitativas se pueden elaborar). Otro tipo de investigaciones son las estrictamente *descriptivas*: aquellas que tienen una intención de exhaustividad en el relevo y ordenamiento de algunos elementos propios de un campo o tema, con el establecimiento de categorías descriptivas; un buen ejemplo de esta tendencia es la tradición propia de la historiografía más o menos tradicional, en la cual el producto vale en la medida en que haya logrado sistematizar y reproducir pormenorizadamente toda la información documentada que se pueda tomar en cuenta. Existen también programas de ciencia *experimentales*, que tienen las características de presentar una hipótesis que se establece a partir de investigaciones exploratorias y descriptivas anteriores; la investigación o proceso de ese programa consiste en comprobar o descartar experimentalmente esa hipótesis. En muchos territorios de las ciencias humanas y sociales suelen predominar las investigaciones en la tradición de la investigación *teóricamente orientada*, consistente en interpretar los datos a partir de una determinada teoría, en términos de presentarle esos datos a la teoría o de poner a la teoría en conversación con un conjunto de datos. La investigación *tecnológica* también está presente en las ciencias sociales y humanas, su objetivo es producir o mejorar una determinada

tecnología; tengamos en cuenta, por ejemplo, que la sociología produce tecnología social, que la antropología produce tecnología cultural y que la lingüística puede producir tecnologías lingüísticas. Bajo el nombre-bolsa de *investigación-acción*, que aspira a que aquello que se investiga no se separe de la práctica en un determinado ámbito, sea éste profesional, de enseñanza, de acción social y política, con prácticas investigativas que niegan la distancia del investigador y lo investigado. Finalmente, nos encontramos con la investigación *teórica*, es decir, aquella que no tiene ninguna otra intención que la de producir, discutir, formular o reformular teoría” (Behares, 2011b, pp. 27-28).

Estas diferencias han quedado reflejadas en las distintas concepciones de texto académico que los informantes presentaron en las encuestas y entrevistas.

Además de cómo se realiza la investigación, cabe la pregunta de cuándo comienza la formación de investigadores. Siguiendo a Behares:

¿cuándo comienza la formación de investigadores? Es una pregunta que no tiene respuesta fácil, y que se podría desmontar en múltiples otras: ¿se puede esperar a que ingrese a una maestría para formar al investigador? ¿Se puede enseñar una ciencia sin requerir que el estudiante se ajuste al funcionamiento de esa ciencia? ¿Se puede enseñar una ciencia sin seguir sus procedimientos propios? (Behares, 2011b, 28).

A este respecto no hubo acuerdos entre los informantes:

La carrera de grado busca una primera formación de los estudiantes en aspectos relacionados con la gestión y luego se espera que los egresados continúen su formación con énfasis en los aspectos que les resultan más interesantes de acuerdo a su vocación. Los trabajos de investigación se realizan principalmente a nivel de posgrado, a nivel de grado existe una primera aproximación a trabajos que generen capacidad en expresión y en presentación y un primer análisis de algunos aspectos (D3, pregunta 3);

Los estudiantes no están todavía acostumbrados al oficio de investigación y es de esperar que en una experiencia de posgrado, con sucesivos trabajos y sucesivas devoluciones, puedan adquirir la solvencia investigativa que se espera (E8).

Por otra parte, hay diferencias, también, en la importancia que se le otorga a la investigación o a cuestiones de corte metodológico. A este respecto, un informante planteó:

mi orientación es mucho más metodológica que temática [...] yo no tengo mucha quisquillosidad con las temáticas. Cuando me piden orientación, oriento y después, si veo que hay una delicadeza temática que hay que atender ahí... yo misma sugiero que busquen alguien más. Así que te diría que tiene más que ver con las propias afinidades del estudiante más que con los grupos de investigación (E21).

Esta declaración abre una interrogante para pensar la relación del docente con el conocimiento y con las prácticas académicas, asunto que no fue explorado como tal pero del cual los informantes proporcionaron indicios.

Por ejemplo, una de las cuestiones tratadas por un entrevistado fue la falta de docentes con régimen de dedicación total:

–te explico un poquito cómo es el sistema de investigación, en este caso, en la carrera de Relaciones Laborales. En la carrera de Relaciones Laborales –y yo te diría: en todas las carreras de la Facultad de Derecho– hay un llamativo escaso peso de las investigaciones. Llamativo por la importancia que tiene la Facultad de Derecho, que dicta las carreras de Abogacía, de Notariado, de Relaciones Internacionales, de Relaciones Laborales, además de Traductorado. Entonces, no tenemos una fuerte incidencia de investigación. En Relaciones Laborales, por ejemplo, el único docente con horas de investigación es mi caso. Entonces, como te imaginarás hay muy escasa interrelación, genéricamente, entre los trabajos de investigación, de investigación formal, y los trabajos estudiantiles. En mi caso personal obvio que hay comunicación, pero es una excepción dentro de la carrera. Por ejemplo: en este momento yo estoy trabajando una línea de investigación muy fuerte sobre trabajo sexual y en eso he involucrado a muchos estudiantes para ir trabajando durante el año esta temática e, incluso, generar insumos que a mí me sirvan para la investigación profesional. Y eso es una experiencia muy linda, porque los estudiantes sienten que el trabajo final que están elaborando no va a terminar para... prendiendo una estufa, digamos, sino que realmente es algo que... yo, en lo personal, valoro porque a mí me da insumos para la investigación. [...] En la carrera de Relaciones Laborales no hay otros docentes que tengan horas de investigación. De hecho, tú estás acá, en esta oficina, esta es la oficina de Relaciones Laborales, y la única persona que la ocupa normalmente soy yo. Soy, además, profesor en régimen de dedicación total, y eso implica tener un programa con tareas de docencia, de gestión, de extensión y también de investigación.

–¿Sos el único con DT?

–Sí. En Relaciones Laborales sí. Y en Facultad de Derecho somos muy poquitos... No sé cuántos, pero un puñado de docentes que tenemos dedicación total en la Facultad de Derecho. Claro, esta es una facultad que forma profesionales liberales. Muchas veces no le es razonable a un profesional liberal, que quiera ejercer, estar en situación de DT en la facultad. Pero... en carreras como Relaciones Laborales es una pena no tener otras líneas de investigación.

Recordemos, con Behares, que

Para aspirar al RDT el docente debe poseer un curriculum especialmente calificado en materia de investigación, y para mantenerlo debe tener un nivel de producción científica muy exigente, lo que se hace oneroso en los casos de servicios que no jerarquizan esta función. Por otro lado, el régimen inhibe en gran medida el ejercicio profesional fuera de la Universidad, con lo cual está sujeto a los vaivenes económicos del mercado de trabajo (Behares, 2011c, p. 82).

La falta de estructura académica institucional, entonces, es un elemento que va en contra de las posibilidades de la investigación y, por ende, de producción académica.

6.3.1 Episodio 7: De la importancia de que el docente investigue

Un informante explicó, entonces, la diferencia entre dar clase de un tema cualquiera dentro del campo de conocimientos de tu disciplina o dar clase en una materia o tema que coincide con la investigación del docente:

–¿Cómo pensás la relación enseñanza-investigación en el grado?

–En el caso mío... Me parece que los cursos dependen de lo que investigue... A ver: yo en este momento tengo en la cabeza dos cursos: Fonética y Fonología y Lingüística Histórica. En Fonética y Fonología, hasta ahora, no he investigado. Ahora sí estamos en un proyecto, pero antes no. Entonces, yo tengo otra relación con la materia. Y es más difícil para mí, si un estudiante me dice que quiere hacer un trabajo sobre esto, es más difícil para mí decirle:

“Bárbaro, entonces ahora hacemos esto, y esto y esto”, porque estoy más ajena a un montón de conocimientos. Lingüística Histórica es mi *métier*. Entonces, yo lo que más promuevo es tener gente que tenga ganas de estar en esa línea. Yo como docente vivo eso. Los estudiantes... Es una licenciatura muy comprometida con la investigación, no me imagino una formación en lingüística que no tenga un componente de investigación muy fuerte. Por lo menos dadas las cosas así. La Opción Docencia tuvo muchos problemas [...] Es un perfil del estudiante que netamente va a investigar. Me parece que puede ser muy rico cuando coincide que el docente da la clase en un tema que investiga. A esa altura, cuando llego a la clase, no tiene nada que ver con Fonética y Fonología, que me doy cuenta que hay un montón de gente que podría estar dando eso mucho mejor, porque investiga en eso, porque piensa otros problemas, porque se plantea desde otro lugar... Tampoco es posible que en una licenciatura todos den lo que investigan, porque no te da... Pero los docentes que tienen esa suerte, se ubican desde otro lugar, se sienten más cómodos. Y me parece que eso se lo transmitís al estudiante. Es algo que vos, de alguna manera, dominás, elegís, estudiás de otra manera, también. O sea, que desde la docencia, funciona. Y me parece que eso, a la larga, cae en el estudiante, se da cuenta. Es algo que el docente lo vive de otra manera, tiene una pasión que no tiene el que le tocó una materia que... solamente imparte conocimientos. Es mi experiencia, no sé si todos piensan de esta manera... (E16).

El entrevistado reconoce que no es posible, por cuestiones institucionales, que coincidan siempre los cursos con los temas de investigación, pero cuando sí sucede la forma de transmisión es diferente y también la capacidad de orientar.

6.3.2 La carrera académica y las distintas variables que inciden

En los servicios que tienen mayor demanda de profesionales en el mercado laboral, los entrevistados expresaron que, muchas veces, los propios docentes dedican más horas a la profesión que al trabajo académico, y esto resiente sus posibilidades de orientar:

–Esos textos, ¿se vinculan con líneas de investigación del instituto?

–Algunos sí. Nosotros tratamos de que, cuando se vinculan con líneas de investigación del Instituto, ponerles orientadores del instituto. La gente, por eso que te digo que en Facultad, en general, es poca gente la que se dedica profesionalmente a la investigación y que está en la Facultad, las personas que están como más... trabajan en el Banco Central, acá... muchas veces dan menos atención a los estudiantes. Pero tratamos de que sí. Igual, no todas las cosas que se plantean entran en las líneas de investigación del Instituto y eso tiene algo bueno, porque permite que se vinculen con otras personas y con otros temas. Sería problemático si no hubiera nadie que pudiera orientarlos en un tema determinado. Pero, en general, eso a nivel de grado no pasa tanto (E12).

Y lo mismo que ocurre con los docentes también pasa con los estudiantes, que son rápidamente captados por el mercado laboral y no continúan la carrera académica:

–¿Son textos para publicar?

–Sí. Del proyecto, los estimulamos a que los presenten en CSIC o en esas cosas que hay en la ANII de iniciación para bien jóvenes, después, si lo quieren hacer. En caso de los trabajos monográficos que se orientan desde el Instituto, nosotros tenemos una serie de documentos de trabajo, que se llama Documentos de Trabajo basados en Monografías... Nosotros tenemos una serie de Documentos de Trabajo donde publicamos avances de investigación. Además tenemos otra, que se llama Documentos de Trabajo basados en Monografías, donde ahí invitamos a todos los que orientamos, o a la gente joven que trabaja acá [en el Instituto de Economía] a que incluya un documento de trabajo con una síntesis de su monografía. Es síntesis, porque, como

las monografías solían ser... Y, además, cada dos años hacemos un concurso de documentos basados en las monografías, y damos tres premios. Esperamos dos años para que se acumule un número suficiente. Entonces, ellos tienen que preparar un documento, que mandamos un formato, se parece mucho a un documento de trabajo, no tiene que haber sido publicada la tesis, y elegimos un tribunal con tres investigadores no solo del Instituto (en general ponemos alguien de acá, alguien del Departamento de Economía de [la Facultad de Ciencias] Sociales, alguien de CINVE [Centro de Investigaciones Económicas], para que haya aire) y hacemos eso y les damos... Conseguimos como alguna donación para darles un pequeño premio. Un año sacamos un libro con tres de los premiados, que lo editó Adriana Peluffo. Lo presentamos a esa cosa de CSIC de fondos para libros y sacamos los tres en un librito de jóvenes investigadores. Tratamos de hacer esas cosas. Igual, yo ahora elegí uno que los estudiantes les da pereza hacer el documentito para subirlo a la web, porque ya están en otra... O sea, que no siempre... Depende mucho la orientación de ellos. Son bárbaras estas dos pero... una trabaja en Extensión, otra en otra cosa... Están metidas en la Universidad y todo pero no han encontrado todavía el tiempo para sintetizar la monografía y poderla subir a la serie de documentos (E12).

-¿Los estudiantes quedan trabajando en las líneas de investigación?

-No... Bueno, siempre quedan, ¿no? Pero quedan solo algunos, no pueden entrar todos. El tema es que ahora tienen mucho trabajo afuera y se van. Tenemos problema para mantener a la gente... El Mides es un gran competidor, nos saca todos los estudiantes Y toda la instalación del sistema de evaluación, justamente, en casi todos los organismos públicos hace que el sociólogo sea muy demandado para temas de evaluación, y seguimiento y monitoreo. Por eso armamos un curso sobre evaluación, a fin de carrera (E20).

La demanda del medio conspira con las posibilidades de desarrollo académico.

Un informante habló de un “proceso de selección subjetiva”:

En los Talleres Centrales obligatoriamente son sobre las líneas de investigación. Y esos gurises quedan siempre un primer círculo de reclutamiento de mano de obra para esa área, para ese profesor. Ahí es donde se hace el intercambio de... bueno, capilar... Ahí es donde el docente se empieza a hacer docente. Ahí es donde se da el... Donde el tipo se empieza a acercar... Obviamente hay un proceso de selección subjetiva. Los mejores estudiantes se autoseleccionan, de alguna manera, porque hacen un producto que la gente puede saber que tienen pasta para seguir en la academia. Eso también se evalúa. Eso no quiere decir que vayan a entrar porque tiene que haber recursos, tiene que haber llamados, tiene que haber interés... El profesor tiene que tener también interés... pero ahí ya en esas instancias... es una forma de primer sondeo del primer reclutamiento (E20).

Como se ve, son muchas las variables que inciden. Por un lado, están las condiciones del estudiante pero estas tienen que articularse con posibilidades institucionales. Además, tiene que instalarse la relación con el docente, que podría ser pensada en términos de transferencia.

6.3.3 La relación entre enseñanza e investigación en el grado

A este respecto hubo matices entre los informantes. Uno de ellos planteó la investigación como exigencia que no se debe universalizar sino que debe formar parte de una oferta en relación con las características y el perfil de desarrollo de los estudiantes:

Yo creo que es algo que me parece que no tiene sentido que se universalice. Me parece que hay estudiantes que no van a hacer investigación, no van a seguir una carrera académica, no van a... Involucrarlos en investigación va a ser algo muy exigente, no van a hacerlo bien, no van a disfrutarlo, y hay otros que sí. Y eso es un poco lo que yo hago, cuando digo que hay algunos que invito a... Digo... A ver, a veces yo invito pero en la mayoría de las veces yo hago un llamado informal interno, entonces los que fueron estudiantes, yo mando (y capaz que ni siquiera a todos; yo armo una selección) pero digo "Bueno, va a ser un proceso de selección. Tengo que llenar dos asistentes para este proyecto" y bueno, pero invito a 10 personas a presentarse, si quieren y les interesa. Pero hay personas que me parece que... La investigación para mí (la investigación propiamente dicha, con trabajo de campo, esa cuestión...) es más de niveles más altos: maestría, doctorado. Yo creo que está bueno darles la oportunidad a algunos estudiantes que les interesa y que ya tienen pensado seguir la carrera académica, la oportunidad de experimentarla. Pero, como una exigencia... Acá en el Instituto venimos con una discusión hace mucho tiempo de cuál es el sentido de la monografía y cuál debería ser la exigencia de la monografía, que, en un principio, cuando no había los niveles, digamos, de posgrado, para seguir desarrollándose, la exigencia de la monografía de grado era mucho mayor, porque... Y tiene su lógica, uno entiende por qué, aunque no parece muy justo... Vos hiciste la licenciatura en los 90, entonces tenías que producir terrible tesis; ahora no. Pero, bueno... Más allá de porque, igual, salís con una licenciatura, no salían con una maestría. Igual tenían que ir a otros lugares, a otros países, a hacerse la maestría. En parte tenía que ver con la consolidación y fortalecimiento del Instituto, porque eso era una forma de identificar las personas que podían asumir tareas docentes. Pero, bueno, más allá de eso hoy en día la exigencia no es una exigencia de hacer trabajo de campo ni una investigación, que la monografía de grado puede ser un trabajo en base únicamente a fuentes secundarias. Eso no quiere decir que no tenga rigurosidad en términos de la claridad, la pertinencia, el desarrollo de una investigación... Que tenga que tener una pregunta de investigación, la tiene que tener, por más que sean fuentes secundarias. Hay algo que me parece que sigue quedando no del todo claro para los estudiantes (que nosotros en el seminario tratamos de insistir con eso mucho): yo creo que, como docentes, nosotros nos encontramos con la dificultad que, en general, los materiales que utilizamos no son monografías de ese tipo... Son monografías que, de alguna manera... O son artículos académicos, o las monografías que hay, en general, siguen haciendo algo de trabajo de campo, en general. Entonces, buscar ejemplos, modelos para los estudiantes que sean como de ese tipo, menos exigente, es bastante difícil para nosotros. Pero... Sí, yo creo eso, ¿no? Volviendo a tu pregunta de enseñanza e investigación, yo creo que no debería ser, la investigación, no debería ser algo obligatorio a este nivel. Yo me formé en Inglaterra y allá, a nivel de grado, la monografía era opcional. Y los estudiantes que querían hacer una monografía, porque tenían la capacidad, el interés... que pensaban seguir en... Yo, en el grado, no hice monografía; no hice porque en ese momento no pensaba seguir una carrera académica. Y era... O hacías eso o tenías que tomar... no sé... tres cursos más. Tenías que completar los créditos. Lo podías hacer cursando más materias optativas o podías hacer la monografía. Y eso sigue siendo la regla, no hay una... En la maestría, obviamente que sí pero es otro nivel y es otra cosa. Y acá yo siento un poco que se ha quedado en el "ni una cosa ni otra". No queremos exigirles tanto porque tenemos un problema de egreso... (E6).

Por otro lado, están quienes las ven como unidas, inseparables:

Esta distinción que hacemos es metodológica. Son lo mismo. Están totalmente unidas. Separarlas es como una realización para entender cómo son ciertos procesos, pero no las separaría (E12);

Creo que es insoluble. Creo que el aprendizaje real se produce... no digo de una investigación absolutamente formalizada, pero es el resultado de un proceso investigativo más o menos profundo, más o menos complejo... pero claramente no de un proceso mnemónico, de repeticiones. Hay que responder a una curiosidad. Eso es lo que incorpora los nuevos conceptos al modelo mental del fenómeno (E2).

Otra informante las planteó en términos de la integralidad del ternario, ubicando la preeminencia en la investigación:

Yo he participado bastante en la comisión de la famosa integralidad. Nosotros, sin darle ese nombre, lo hemos llevado a cabo siempre. Porque es difícil separar la enseñanza de la investigación, porque cuando uno investiga lo lleva al aula lo que investiga. Y además también a ellos les hace hacer pequeñas investigaciones [visita a biblioteca]... No se confunde: la investigación por sí misma tiene su curso propio. Pero no está separada de la enseñanza. Como también consideramos la extensión. Creemos que los tres pilares no van separados. No considero que todo el mundo tenga que hacer extensión, investigación creo que sí (E5).

Como se recordará (ver apartado 1.2) la figura del ternario, consignada en la Ley Orgánica (Uruguay, 1958) está muy arraigada en nuestra tradición universitaria, con las tres funciones (enseñanza, investigación y extensión) concebidas de manera imbricada. Más allá de las particularidades institucionales o personales, esas tres funciones definen la tarea del docente universitario.



7. Discusión general y consideraciones finales

Lo que a mí me pareció evidéntísimo es que leer y escribir era una actividad muy compleja para estudiantes universitarios (E14).

A lo largo de este trabajo se ha tematizado la cuestión de cómo se presenta el texto académico en la enseñanza en la Universidad de la República, en particular en un área de conocimientos que denominé de las humanidades y las ciencias humanas y sociales. Este agrupamiento no coincide con un área académica dentro de la Universidad de la República sino que responde a un campo de conocimientos que pueden ser considerados afines, que, en términos generales, puede delimitarse como ocupándose del sujeto y de sus productos culturales. Las disciplinas y ciencias allí incluidas se valen del dispositivo y la conjetura (Milner, 1989; con base en Popper, 1934 y 1963).

Para esta investigación, tomé 23 carreras que se imparten en Montevideo por siete servicios: la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Derecho, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Información y Comunicación, la Facultad de Psicología y el Instituto Superior de Educación Física.

Son muchas las perspectivas que, en la actualidad, abordan el texto académico, fundamentalmente porque se ha percibido como una carencia de los estudiantes, que parecen presentar dificultadas sus habilidades para la escritura. Se ocupan del texto y de la escritura académica las vertientes de la lingüística aplicada, utilizando la noción bajtiniana de géneros discursivos (Bajtín, 1982), emplean criterios que, en última instancia, marcan la adecuación o inadecuación al registro académico formal. También hay perspectivas de las ciencias de la educación, orientadas a generar técnicas y ejercicios para que los estudiantes aprendan a escribir, como si fuera posible postular una didáctica general del texto académico, considerando al lenguaje como “elemento transversal” de la enseñanza. Hay otra perspectiva, más psicologista, que se ocupa de cómo se puede enseñar a escribir en la universidad, cuáles son los “procesos psicológicos” implicados en la escritura y cuáles los obstáculos que presentan los estudiantes. Dentro de esta perspectiva se destaca el trabajo de Carlino que acuñó el concepto de “alfabetización académica”, entendido como el proceso de enseñanza que puede favorecer el acceso de los estudiantes a las culturas escritas de las disciplinas (Carlino, 2013, entre otros trabajos). Este concepto de alfabetización académica ha tenido repercusiones en nuestro medio; por lo pronto, ha sido invocado en planes de estudio

(EUBCA, 2012a) y por declaraciones de docentes. En general, esas investigaciones se proponen, por ejemplo, la “activación de operaciones intelectuales y en el logro de un mejor desempeño académico” (Narvaja de Arnoux, 2002, p. 5), por lo que podemos entenderlas, en última instancia, como sociocognitivist. La principal diferencia con nuestra perspectiva es sobre conceptos centrales a nuestra discusión: el de lenguaje, el de sujeto y el de texto académico.

En nuestra perspectiva teórica no es posible concebir un sujeto usuario de la lengua (como sí aparece en las bibliotecas relevadas para los antecedentes) sino que el sujeto es efecto del lenguaje. Esto marca una posición diametralmente opuesta a la encontrada en estos antecedentes mencionados, ya que la lengua (y sus distintos soportes, como la escritura) no puede ser nunca concebida como transversal sino que es constitutiva del sujeto.

Desde nuestro marco teórico consideramos el texto académico como el texto de la ciencia. Es decir, se inscribe en la propia dinámica de un funcionamiento disciplinario de producción de conocimientos; así, en él confluyen las estructuras del conocimiento ya establecido pero también la dimensión del saber, entendido, heurísticamente, como saber en falta. En virtud de esto no puede ser concebido solamente como un texto de conocimiento, en su versión cristalizada o estabilizada (como sería el caso de los manuales); tampoco es un texto exclusivamente propedéutico. Se trata del texto requerido por un funcionamiento disciplinario particular.

Para desarrollar adecuadamente las dimensiones de saber y conocimiento, hicimos un recorrido desde los orígenes pulsionales del saber (Freud, 1905 y 1908), porque es desde esa perspectiva que puede marcarse la diferencia con el cognitivismo, hasta llegar a las configuraciones de ciencia, siguiendo a Milner (1989, 1995). Según Milner, la ciencia puede definirse por dos rasgos extrínsecos: la matematización de lo empírico y el establecimiento de una relación con la técnica (Milner, 1989, p. 23). Además, de acuerdo con Foucault, la ciencia puede leerse en términos de formación discursiva:

La ciencia (o lo que se da por tal) se localiza en un campo de saber y desempeña en él un papel. Papel que varía según las diferentes formaciones discursivas y que se modifica con sus mutaciones [...] En toda formación discursiva se encuentra una relación específica entre ciencia y saber (Foucault, 1969, p. 310).

Otro de los ejes necesario para nuestra perspectiva es la noción de lenguaje. Lejos de considerarlo como “instrumento” o como “elemento transversal”, podemos decir que la enseñanza es un efecto de que haya lenguaje. Este rasgo es definitorio de nuestra concepción de enseñanza.

Esta consideración más general es la que nos permite ubicar como relevante la cuestión del texto académico. ¿En qué medida el texto académico puede ser leído en una teoría de la enseñanza? Definitivamente, no por sus aspectos más tecnológicos de adecuación o inadecuación sino enfatizando la relación particular entre un saber de las disciplinas y un sujeto en falta. Sin esta puntualización, la escritura académica sería considerada como una “destreza” o “habilidad”, como mera tecnología. Desde nuestra perspectiva el texto académico, como se verá, es sucedáneo de las concepciones planteadas más arriba de la ciencia y de la enseñanza.

Un escrito es algo que puede leerse, mientras que la escritura es el gesto de cifrar ese escrito (Allouch, 1984). Esto tiene relación con un saber. Pero, como desde nuestra posición el saber siempre está en falta, no hay control egoico sobre la escritura como gesto, sino que en ese mismo movimiento (o “acto”, pero despojado de cualquier reminiscencia de ninguna teoría de la acción, como fue planteado más arriba), se nos va presentando (y no solamente representando, en su connotación imaginaria) ese saber, como puede: emergiendo, llenando los blancos, incluso sorprendiéndonos. Hay algo de ese saber que solamente se hace presente en la escritura. Es decir: hasta no enfrentar la hoja en blanco, hasta no ir llenándola de ideas (que, justamente por estar allí plasmadas, abandonan esa dimensión ideal y pasan a ser materiales) *no se sabe* lo que se va a escribir. Estos rasgos no son exclusivos de la escritura académica, pero sí hacen parte de ella (además de ser comunes a otro tipo de escrituras).

Un trabajo cercano a nuestra perspectiva teórica es el de Guillermo Milán-Ramos (2007). No obstante, este texto no aborda el texto académico sino un tipo especial de transmisión, un estilo particularísimo de enseñanza como es el de Jacques Lacan. Igualmente, proporciona algunas claves importantes para pensar la implicación (¿producción?) del sujeto en el acto de escritura.

En el texto académico, particularmente, aparecen las trazas de la investigación como posición. Así,

Desde nuestra perspectiva la incompletud es inherente al lenguaje mismo. Por más que haya una experticia en la escritura como práctica, el texto escrito no queda eximido de la falta, por ser del orden del lenguaje. Nuestro énfasis de lectura, entonces, sería otro, en procura de visualizar cómo sería la relación del investigador/autor del texto académico con el conocimiento (en tanto representación) y con aquello que bordea (o desea saber) (Blezio y Fustes, 2011, p. 78).

Es decir: la cuestión del texto académico comporta una dimensión metodológica o didáctica, implica un saber-hacer y un nivel de adecuación para el desempeño profesional pero este aspecto se revela como insuficiente para tratar desde nuestra perspectiva los

aspectos inherentes a la producción del texto académico (Blezio y Fustes, 2010 y 2011). La investigación es entendida aquí como una posición a ocupar y no algo ya dado, por lo que en el propio texto académico pueden ubicarse rastros de esos movimientos subjetivos que evidencian este lugar “a conseguir”.

Esta investigación, que se aboca al estudio de la enseñanza universitaria, no puede dejar de pensarse en una teoría de la enseñanza. La enseñanza, en nuestra perspectiva, es un acontecimiento de saber. Esto implica que es un efecto del lenguaje en relación con un saber. Según esta visión, quedan fuera del campo de la enseñanza las teorías más pedagógicas, que pueden anclarse en una noción de sujeto psicológico y de transparencia comunicativa. La enseñanza universitaria, además, se define más específicamente por la centralidad del saber, como puede leerse en Behares, 2007, 2011a, 2011b, 2011c; Rodríguez Giménez, 2010, 2012; Fernández Carballo, 2012; entre otros trabajos.

Rodríguez Giménez ubica que en la universidad pueden rastrearse dos tradiciones, que pueden entenderse por la diferencia entre educación y enseñanza: la tradición normalista y la (propiamente) universitaria (Rodríguez Giménez, 2012).

En particular, en el ámbito de la Universidad de la República se encuentra muy arraigado el ideal vazferreirano según el cual la “enseñanza superior” (incluso, él destaca, “la más ‘superior’ de todas”; Vaz Ferreira, 1957, p. 88) consiste en

la “incorporación del neófito” o iniciante a los programas de producción de conocimiento propios de las universidades. En aquellos tiempos el ingreso a las universidades no era masivo (en el sentido de constituir una demanda que superara las condiciones de absorción) y la urgencia del egreso no era acuciante (Behares, 2011b, p. 18).

Es así que las discusiones sobre las técnicas de enseñanza, en ese marco, no tienen cabida, ya que no son necesarios más dispositivos ni artilugios que los del trabajo mismo de investigación. Otra peculiaridad de la Universidad de la República es la consignada en la Ley Orgánica (Uruguay, 1958), vigente en la actualidad, por la cual las funciones del docente universitario se definen en un ternario que implica la enseñanza, la investigación y la extensión.

Behares plantea que los servicios universitarios pueden clasificarse de acuerdo a su relación con la investigación:

Tipo 1. Servicios con perfil marcadamente profesionalista, con exiguo desarrollo de la investigación.

Tipo 2. Servicios con perfil preferentemente profesionalista en cuanto a la enseñanza, en los cuales la investigación se constituye en ámbitos específicos, creados para ese fin.

Tipo 3. Servicios en los cuales la investigación se integra a la labor institucional a través de Departamentos, y otras estructuras, integradoras de las tres funciones.

Tipo 4. Servicios de perfil esencialmente académico, en los que la dimensión profesional se reduce sensiblemente a la investigación misma (Behares, 2011c, p. 85).

Un aspecto que también es constitutivo de la enseñanza universitaria es la tutoría, que ha sido ampliamente estudiada por Fernández Caraballo (2015). La autora sostiene:

al profesor universitario se le suponen tres competencias: la función docente que consiste en transmitir el conocimiento, la función investigadora en la que se contribuye a la búsqueda de nuevos saberes y la función tutorial que estimula la formación de actitudes positivas hacia la ciencia. Entendemos que las tres funciones se engloban en la tutoría académica la cual está vinculada a la transmisión de la investigación y por lo tanto a la producción de conocimiento. Es más, la tutoría académica es constitutiva en su especificidad en la enseñanza universitaria. Existe un nexo entre dicha figura y los fines y sentidos de la enseñanza universitaria. Vale decir, la tutoría académica es consustancial con la enseñanza universitaria, está unida a ella y no pueden ser separadas (Fernández, 2015, en prensa).

Metodológicamente, recurrimos al análisis del discurso francés (Pêcheux, 1988; Leite, 1994), en particular con los conceptos de estructura y acontecimiento para comprender al discurso. Así, los discursos, que se presentan como estables pero están fracturados por el acontecimiento. En virtud de esto se vuelven posibles la interpretación, el desciframiento, la actitud de escucha, la actitud de interrogar los discursos persiguiendo pistas o indicios de algún rastro de verdad, donde los sujetos puedan revelarse.

En esta investigación se constituyó un objeto utilizando tres materialidades. En primer lugar, fueron relevados documentos (planes de estudio vigentes al año 2013 y otras reglamentaciones para la enseñanza; unos 40 documentos en total, como se muestra en la tabla 2, incluidos en el CD de anexos) indagando qué lugar ocupa el texto académico y cómo se define.

De estos documentos se constata que hay una tendencia a exigir un trabajo (y no varios, como ocurre en la mayoría de las licenciaturas de la FHCE, cuyos planes indagados en esta investigación son de 1991) final como requisito para el egreso. Una cuestión que llama la atención de los documentos es que muchas de las carreras con planes de estudios recientes tienen como prevista para el egreso la posibilidad de elegir entre un trabajo de investigación o una pasantía; es el caso de seis de las 23 carreras estudiadas (todas las licenciaturas de la FCS además de las licenciaturas en Relaciones Internacionales y en Relaciones Laborales); mientras que en Ciencias de la Comunicación y en Psicología, además de monografía los trabajos finales pueden asumir otros formatos (los de la FP, que están tipificados son textos más acordes con la modalidad del trabajo académico actual, como artículo científico o preproyecto de tesis). En la Licenciatura en Economía está previsto el trabajo final o una pasantía o dos materias opcionales. Este corrimiento hacia las pasantías da cuenta de la fuerte

tensión que se presenta hoy en la Universidad de la República entre profesionalismo y tendencia a la investigación básica (aunque esas discusiones no son nuevas en la Universidad de la República y su antecedente más inmediato puede ubicarse en la década de los 80, con la apertura democrática; ver apartado 1.1). Por profesionalismo entendemos la promoción de destrezas, un saber técnico o tecnológico, del orden del saber-hacer, que prepara para el mundo laboral; en el otro polo estaría la dimensión heurística, de producción de saber-conocimiento.

Además, en general los criterios de definición de los textos académicos son más bien formales que del saber-conocimiento. La excepción a esto es la FHCE (1994), en la que hay descripciones pormenorizadas de qué se entiende por informe y por monografía y qué tipo de conocimientos tienen que estar allí consignados.

Otra cuestión que se revela de los documentos es la “impronta curricular” de la formación de investigadores (Behares, 2011c). En 13 de los 22 planes de estudio revisados (dado que fue imposible acceder al de Traductorado) aparecen seminarios y talleres de investigación como cursos que se aprueban mediante trabajos finales de investigación.

Una mención especial, dentro de los documentos, merece la *Ordenanza de estudios de grado...* (UdelaR, 2011), que es de los primeros documentos centrales emitidos por la Universidad de la República que reglamenta cuestiones de la enseñanza para toda la universidad. En este documento se promueve fuertemente, entre otros elementos, la flexibilización del currículo; la mayoría de las categorías empleadas no se dirigen al saber-conocimiento sino al sujeto que aprende.

Como segundo aspecto de la empiria de esta investigación, se realizaron cuestionarios a directores de carrera o institutos (para el caso de Abogacía y Notariado, que no cuentan con la figura de director de carrera), para indagar cómo eran las orientaciones generales de la enseñanza en relación con el texto académico, para cada carrera. De 23 cuestionarios enviados (que se incluyen en el CD de anexos) fueron respondidos 20. De esos 20, tres directores declararon que la cuestión del texto académico no estaba dentro de sus competencias como tales. Llama la atención esa respuesta, pues permite inferir que no es una cuestión que se le revele interesante de ser pensada dentro de las directrices generales.

En cuanto a la justificación para incluir textos académicos (pregunta 2 del cuestionario), de las 20 encuestas recibidas cuatro directores la vinculan con el ejercicio de la profesión, siete con la formación propiamente dicha, tres con la investigación, otro consideró que no es necesaria una justificación, dos reafirmaron que no se incluyen en la carrera y otros seis no contestaron la pregunta (de las licenciaturas en Ciencias Antropológicas, Ciencias de

la Comunicación, Economía, Relaciones Internacionales, Relaciones Laborales y Trabajo Social).

En lo que respecta a las otras preguntas, su tratamiento no difiere mucho del que apareció en la tercera materialidad de esta investigación, que son entrevistas a un docente por carrera relevada, sugeridos por los directores de carrera o instituto como informantes interesantes a efectos de esta investigación. Las 23 entrevistas, entonces, fueron realizadas a los informantes recomendados excepto en siete casos (porque no hubo recomendación o porque fue imposible concretar el encuentro. Se incluyen audio y transcripciones en el CD de anexos.

Estas entrevistas fueron analizadas en torno a tres grandes ejes: las concepciones de texto académico, cómo se presenta en la enseñanza y las relaciones del texto académico con la investigación legítima de los departamentos e institutos. Se optó por mantener la palabra de los entrevistados, aun en preferencias largas, que pudieran revelar posiciones o conceptualizaciones. Así, se registraron siete episodios para ejemplificarlas.

De estas entrevistas, en general surgieron varias concepciones de texto académico, algunas de las cuales se apartan de las sostenidas en esta investigación. Esto se ejemplificó con el “episodio 1”, del malentendido sobre el texto académico: según mi criterio, el entrevistado estaba hablando de manuales, pero él no quería aceptar esa denominación (ver apartado 6.1.1). Seguramente estas distintas concepciones de texto académico pueden leerse en una relación estrecha con las concepciones de saber y, dado el marco en el que se realiza la investigación, también de universidad.

Respecto de los manuales hubo posiciones encontradas: desde los defensores porque ayudan a introducir a la lectura de textos complejos (pero no sustituyen su lectura) hasta los detractores: los manuales “jibarizan” el conocimiento y las investigaciones allí presentadas pierden su condición de tales.

En cuanto a cómo se presenta en la enseñanza, en general el texto académico es parte de la evaluación o de alguna otra instancia formativa, por lo que a veces se sitúa más cercano a las evaluaciones didácticas que al funcionamiento teórico-disciplinar.

Aunque, como se vio, muchos docentes entrevistados y encuestados no tienen explícitamente una teoría del lenguaje, sus supuestos están funcionando allí, pueden entrecruzarse y, sin dudas, tienen sus efectos en sus prácticas de enseñanza.

En cuanto a las concepciones de escritura que manifestaron los informantes, al reparar en ese aspecto aparecía más bien como “habilidad” o “destreza”, algo en lo que poner atención en sí mismo y en lo que se ubican falencias. Es obvio que el texto académico

implica, en su base, saber escribir; pero la recíproca no funciona, y saber escribir no garantiza poder producir textos académicos. Por lo tanto, no coincidimos con los docentes que proponen que una intervención sobre la escritura mejorará sustancialmente la relación con el texto académico (la mejorará, por cierto, apenas en un aspecto). Una nota llamativa es la inclusión del cuerpo como metáfora en una de las narraciones de un docente sobre su tarea de orientación: en los casos difíciles, donde las correcciones en el texto no son suficientes porque no son comprendidas por los estudiantes, la tarea es “cuerpo a cuerpo” (apartado 6.2.6).

De las dificultades mencionadas por los docentes, además del “saber escribir” (esto es, escribir con la ortografía, sintaxis y estilo adecuados) está el problema para lograr una buena estructuración lógico-argumentativa del texto; esto no se asoció con un conocimiento teórico disciplinario determinado, sino más bien con las estructuras lógicas que le dan sustento (como aspecto común a todas las disciplinas). Una cuestión que no fue preguntada explícitamente pero que apareció fue el nivel de exigencia que debe pedirse en la formación de grado; en general, los docentes mencionan a trabajos de egreso (anteriores a toda la reforma de la Universidad de la República, de la que podemos poner como hito la *Ordenanza...de 2011*) muy cargados de exigencia, que eran verdaderos “libros” o investigaciones consumadas. En general atribuyen eso a la poca oferta de programas de posgrado que había en el área, por lo cual el trabajo de egreso “era el último”.

Como en la actualidad hay oferta de posgrado, esto remite a la pregunta de dónde se ubica la formación de investigadores: ¿tiene cabida en el grado o debe empezar en el posgrado? Sobre este asunto no hay acuerdo entre los informantes: algunos dicen que debería ser opcional, para los estudiantes con perfil e intereses académicos; otros piensan que, de quitarle importancia, se estaría yendo en contra del ternario (que actualmente nos rige). De todas formas, más allá de las declaraciones de los docentes, este aspecto puede relevarse indagando otra cuestión que surgió fuertemente de las encuestas y entrevistas es la relación entre enseñanza e investigación en la formación de grado. Si bien la Universidad de la República se rige por el ternario indisoluble enseñanza-investigación-extensión que se construyó en la década de 1960 a partir de las ideas contenidas en la Ley Orgánica, hay distintas modalidades de encarnarlo y distintas concepciones. Un aspecto interesante es la ubicación del texto académico dentro de los programas legítimos de investigación: no hay necesariamente vinculación entre los textos académicos producidos por los estudiantes y las líneas de investigación formales institucionales (y en algunos casos, esto es visto como ventaja, porque “limitaría la cantidad de temas” que se pueden estudiar y orientar) y, en su mayoría, los textos no se piensan para publicar (en general, a excepción de algunas facultades

que tienen colecciones específicas para trabajos de estudiantes o de las publicaciones internas, en bibliotecas) la publicación o no queda a criterio de los autores.

Ahora bien: independientemente del nivel de grado o posgrado, a investigar se enseña “a través de una práctica de investigación sostenida” (episodio 6, apartado 6.2.8). De ahí la importancia de que el docente investigue: la relación con el conocimiento que imparte será distinta ya que incluye también la dimensión del saber; eso se transmite a los estudiantes y tiene efectos en la enseñanza (por ejemplo, a la hora de promover o no que haya trabajos de investigación y a la hora de orientar) (episodio 7, apartado 6.3.1).

Otro aspecto interesante, que no fue indagado específicamente pero surgió en las encuestas y entrevistas, son los relacionados con la dificultad que plantea la masividad, con el aumento exponencial de la matrícula en los últimos 10 años. De esto los informantes nombraron, básicamente, dos consecuencias fundamentales: la necesidad de profundizar en los dispositivos y técnicas para enseñar en contextos de numerosidad (entre los que se destaca el entorno virtual de aprendizaje) y la disminución del tiempo que el docente puede destinar en forma personalizada al estudiante para orientar investigaciones. En casos de gran afluencia de la matrícula, los trabajos de investigación debieron ser sustituidos por otras modalidades de evaluación (porque se volvieron “inviabiles”, “insostenibles”, imposibles de corregir e, incluso, de orientar. En una de las carreras (en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación), por ejemplo, se ideó un seminario con carácter opcional para trabajar allí las cuestiones más relacionadas con la investigación, que es abierto pero está orientado para los estudiantes que pueden hacer monografía (derecho que se obtiene con la calificación del primer parcial).

Una cuestión que apareció con matices y grados, pero de varias maneras fue de una cierta imposibilidad de la enseñanza (recordemos las tres “profesiones imposibles” de Freud, 1937). Esta imposibilidad es leída del lado de los estudiantes, que pueden dividirse entre los que saben (“desde chiquitos”) y los que no saben escribir y darle forma a una idea (episodio 5, apartado 6.2.7). Esta visión, no obstante, contrasta con la del docente que caracteriza toda la formación como un proceso: “muchos colegas asumen que el estudiante ya lo sabe, y el estudiante no lo sabe porque no lo puede saber, porque nadie entra sabiendo nada, ni entra redactando como los dioses, ni entra conociendo en detalle la metodología...” (E10).

Otra dicotomía planteada por los informantes fue la dicotomía entre profesión e investigación, fundamentalmente pensada en relación con las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. En la captación de recursos, la universidad tiene muchos “competidores”

y por eso ha tenido que modificar su oferta curricular para dar más herramientas para el ejercicio profesional.

Se constata, entonces, la afirmación de nuestro epígrafe: “leer y escribir era una actividad muy compleja para estudiantes universitarios” (E14). Son muchas las aristas por donde nuestro objeto de investigación puede abordarse, ya que toca la experiencia subjetiva de los entrevistados, como docentes (ver episodio 2, apartado 6.2.5) y como alumnos (episodio 2, en 6.2.4); toca en las relaciones con la investigación; toca en las concepciones de enseñanza y de lenguaje... En última instancia, también toca en el concepto de sujeto.

Las preguntas siguen abriéndose: ¿es que el grado no está pensado para la formación de investigadores y, por lo tanto, esta deberá ocurrir después? ¿Son los posgrados (maestrías y doctorados) los lugares donde se debe formar en la investigación? ¿Cuál debería ser la relación entre grado y posgrado? ¿Y qué pasa, entonces, con los que terminan el grado pero luego no continúan la carrera académica? ¿Deben formarse para investigar directamente en el ámbito laboral? Estas y otras cuestiones que pueden surgir del objeto formulado y del corpus elegido quedarán abiertas a indagaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- ADASU (2013) *Reglamentación profesional del Trabajo Social uruguayo. ¿Un derecho que garantiza Ciudadanía!* Disponible en: <http://www.adasu.org/prod/1/54/Proyecto.de.Ley..pdf>.
- Allier, Eugenia (2001) “El concepto de verdad en Lacan: los *Escritos*”, *Tramas*, N° 17, México, UAM-X; pp. 137-155. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-111-1192mdi.pdf.
- Allouch, Jean (1984) *Letra por letra. Traducir, transcribir, transliterar*, Buenos Aires, Epeele, 2009 (edición ampliada y corregida).
- Barco, Susana y Sonia Lizarriturri (2004a) *Prácticas de comprensión y producción de textos en el nivel universitario*, Montevideo, CSE-UdelaR.
- Barco, Susana y Sonia Lizarriturri (2004b) *Significación y alcances de la producción y comprensión textual en la universidad*, Montevideo, CSE-UdelaR. Disponible en: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/TEMAS_significado_a_lcances_producci%C3%B3n_Barco_Lizarriturri.pdf.
- Barco, Susana y Sonia Lizarriturri (2005) *Producción y comprensión de textos en la Universidad*, Montevideo, CSE-UdelaR.
- Baroni, Cecilia (2010) “60 años de Psicología en la Universidad de la República. Espacios de formación y proceso de institucionalización de la psicología en la Universidad de la República”, Montevideo, Facultad de Psicología. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVxYnNlcnZhdWhwc3xneDo2NGI0ZGY0OTc2ZWJkOTFl>.
- Behares, Luis E. (2005) “Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas?”. En: Behares, L. E. y Susana Colombo (comps.) (2005) *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*, Montevideo, UdelaR, 2005, pp. 9-15.
- Behares, Luis E. (2005) *Acontecimiento didáctico. Un sistema nada simple para su escucha y análisis*, Montevideo (inédito; de circulación interna).
- Behares, Luis E. (2006) “... *sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?* Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza en Agustín”, en: Introini, Juan (comp.) (2006) *Voces relegadas del mundo grecolatino*, Montevideo, FHCE-Unión Latina; pp. 120-145.
- Behares, Luis E. (2007) “Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión”, *Educação Temática Digital*, Campinas, Unicamp, v. 8, N° Esp. *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*, jun. 2007; pp. 1-21. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=24>.
- Behares, Luis E. (2008a) “De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la ‘teoría antigua’ de la enseñanza”, en: Behares, Luis E. y Raumar Rodríguez Giménez (comps.) *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*, Montevideo, FHCE-UdelaR; pp.29-46.
- Behares, Luis E. (2008b) “Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación *après-coup*”, en: Leite, Nina y Flavio Trocoli (orgs.) (2008) *Um retorno a Freud*, Campinas, Mercado de Letras; pp.307-324.
- Behares, Luis E (2010) *Saber y terror de la enseñanza*, Montevideo, Psicolibros.

- Behares, Luis E. (2011a) “Consideraciones sobre el sentido de las ‘pedagogías’ y las ‘didácticas’ universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya”, *Educação. Revista del Centro de Educação de UFSM*, Santa Maria, UFSM, vol. 36, Nº 3, set./dez. 2011; pp. 337-350. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2971/2417>.
- Behares, Luis E. (2011b) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, Montevideo, CSIC-UdelaR.
- Behares, Luis E. (2011c) “Formación de investigadores como enseñanza universitaria en el grado. El caso de la Universidad de la República”. En: Isaia, Silvia M. de Aguiar (org.) *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*, vol. 2, Porto Alegre, EDIPUCS, 73-89. Disponible en: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>.
- Behares, Luis E. (2015) “Prólogo”; en Fernández Caraballo (2015) *La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la UdelaR*, Montevideo, de la Fuga; en prensa.
- Behares, Luis E. (dir.) (2004) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros.
- Behares, Luis E. y Rinaldo Voltolini (2011) “Psicanálise e Educação: é o ensino um ato?”, En: Leite, Nina Virginia y Guillermo Milán-Ramos (orgs.) (2011) *Entreato: o poético e o analítico*, Campinas, Mercado de Letras, 2011, v. 1, pp. 563-579.
- Blezio, Cecilia (2005a): “Intersubjetividad y resignificación”, en Behares y Colombo (comps.) (2005) *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza*, Montevideo, FHCE; pp. 61-66.
- Blezio, Cecilia (2013a) “El texto académico como objeto de enseñanza en el área social y humanística de la UdelaR. Una indagación documental”, *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Porto Alegre, Núcleo Educação para a Integração-AUGM-UFRGS; pp. 41-47.
- Blezio, Cecilia (2013b) “Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria”, *Educação. Revista del Centro de Educação de UFSM*, Santa Maria, UFSM, vol. 38, Nº 1, jan./abr. 2013; pp. 111-121. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5912>.
- Blezio, Cecilia (2014) “El lugar del texto académico como evaluación en la enseñanza universitaria. Un estudio de la preceptiva”, *Revista Políticas Educativas*, Porto Alegre, NEPI-AUGM, vol 7, Nº 2; pp. 123-139. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/51034/31750>.
- Blezio, Cecilia (2015) “La escritura como función en la relación saber-conocimiento”, en Behares, Luis E., Cecilia Blezio, Juan Manuel Fustes y Adrián Villalba (2015) *Dimensiones lenguajeras de la enseñanza y el aprendizaje*, FHCE-Montevideo; en prensa.
- Blezio, Cecilia y Juan Manuel Fustes (2010) “El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario”, *Didáskomai*, Montevideo, DEyA, Nº 1, 2010; pp. 41-55.
- Blezio, Cecilia y Juan Manuel Fustes (2011) “Consideraciones acerca del texto académico como objeto de enseñanza en la universidad”, *3FLA, Tercer foro de lenguas ANEP*, Montevideo, ANEP-Codicen; pp. 75-83.

- Borges, Sonia (2006) *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*, Goiânia, Abruc-Editoras Associadas.
- Carlino, Paula (2002) Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Actas del Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Mendoza, Facultad de Educación-Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, Paula (2003) ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y magistri exitosos. *Memorias de las X Jornadas de Investigación*, Buenos Aires, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, Paula (2004a) “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, *Educere*, año 8, N° 26, julio-setiembre de 2004; pp. 321-327.
- Carlino, Paula (2004b) “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 25 N° 1, 16-27, marzo 2004.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2006a) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2006b) “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”, *Signos Universitarios*, vol. 23, Buenos Aires; pp. 157-186.
- Carlino, Paula (2012) “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una *addenda*”, *Cuadernos Pedagógicos*, vol. 1, Lima; pp. 8-21.
- Carlino, Paula (2013) “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, México D.F.; pp. 355-381.
- Chevallard, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- Ciapuscio, Guiomar (1992) “Impersonalidad y desagenticación en la divulgación científica”, *Lingüística Española Actual*, 14 (2), pp. 183-207.
- Ciapuscio, Guiomar (2000a) “Hacia una tipología del discurso especializado”, *Revista Iberoamericana de discurso y sociedad*, vol. 2, N° 2, junio, Barcelona, Gedisa; pp. 39-71.
- Ciapuscio, Guiomar (2000b) “La monografía en la Universidad: ¿una clase textual?”, *Humanitas*, N° 30-31; pp. 237-253.
- Ciapuscio, Guiomar e Inés Kuguel (2002) Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados, en García Palacios, J. y María Teresa Fuentes (eds.) (2002) *Entre la terminología, el texto y la traducción*, Salamanca, Almar; pp. 37-73. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/355-hacia-una-tipologia-del-discurso-especializado-aspectos-teoricos-y-aplicadospdf-Veuzj-articulo.pdf>.
- Contandriopoulos, A.P., F. Champagne, L. Potvin, J.L. Denis y P. Boyle (1991) *Preparar un proyecto de investigación*, Barcelona, S.G. Editores.

- de Almeida Lopes, Adna (2012) “Leitura e escrita no ensino superior. Reflexões sobre a singularidade na produção acadêmica”, *Debates em Educação*, Maceió, CEDU-Universidade Federal de Alagoas, v. 4, N° 8, jul./dez. 2012; pp. 83-97. Disponible em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/781>.
- de Lemos, Cláudia T. (1995) “Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem”, *Letras de hoje*, Porto Alegre, CEAAL-Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vol. 30, N° 4; pp. 9-28. Disponible em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15682/10323>.
- de Lemos, Cláudia T. (1997) *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*, São Paulo, IEL-Unicamp.
- de Lemos, Cláudia (2000) Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture and Psychology* 6 (2), pp.169-182.
- de Saussure, Ferdinand (1916) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1967.
- Descartes, René (1641) “Meditaciones metafísicas”, en Descartes (1937) *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1950; pp. 78-146.
- Dogliotti, Paola (2009) “Cuerpo y curriculum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)”, *II Jornadas de Investigación en Humanidades*, Montevideo, FHCE. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2009/PONENCIAS/DOGLIOTTI2.PDF>.
- Eco, Umberto (1977) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- EUBCA (2012a) *Plan de Estudios para las carreras de grado de la EUBCA*, Montevideo, EUBCA. Disponible en: <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/ensenanza/Plan%20Estudios%20EUBCA.pdf>.
- EUBCA (2012b) *Disposiciones reglamentarias sobre modalidades de cursado, control de asistencias y evaluación de los cursos del Ciclo Inicial del Plan de Estudios 2012*, Montevideo, EUBCA. Disponible en: <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/noticias/DISPOSICIONES%20REGLEMENTARIAS%20CICLO%20INICIAL.pdf>.
- EUBCA (s/f) “Sobre la EUBCA”. Disponible en: http://www.eubca.edu.uy/sobre_la_eubca.
- FCEA (1990) *Reglamento para el Plan de Estudios 1990. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración*, Montevideo, FCEA. Disponible en: http://www.ccee.edu.uy/ensenian/Plan%20de%20Estudios%201990_%20-Fac.C.pdf.
- FCEA (2012a) *Nuevo Plan de Estudios de las carreras Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía*, Montevideo, FCEA. Disponible en http://www.ccee.edu.uy/Plan_2012/2012-11-28_Reglamento_Plan2012_version_publicada_Diario_Oficial.pdf.
- FCEA (2012b) *Propuesta de Reglamento del Plan de Estudios 2012*, Montevideo, FCEA. Disponible en: http://www.ccee.edu.uy/Plan_2012/2012-11-28_Reglamento_Plan2012_version_publicada_Diario_Oficial.pdf.
- FCEA (2012c) *Reglamentos correspondientes a las asignaturas del Plan 2012*, Montevideo, FCEA. Disponible en <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/Reglamentos%20Plan%202012.htm>.

- FCEA (s/f) “Breve historia de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración”. Disponible en: <http://www.ccee.edu.uy/institucion/antecede.htm>.
- FCS (1992) *Reglamento del Plan de Estudios 1992*, Montevideo, FCS. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=279&CatId=4&SubCatId=132>.
- FCS (2009a) *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales. 2009*, Montevideo, FCS. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%202009.pdf>.
- FCS (2009b) *Reglamento del Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales*, Montevideo, FCS. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=278>.
- FCS (2009c) *Normas de la Licenciatura en Ciencia Política (Plan 2009)*, Montevideo, FCS. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/normas%20ciclo%20avanzado%20cp2.pdf>.
- FCS (2009d) *Normas de la Licenciatura en Desarrollo (Plan 2009)*, Montevideo, FCS. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Normas%20Lic%20Desarrollo.pdf>.
- FCS (2009e) *Normas de la Licenciatura de Sociología (Plan 2009)*, Montevideo, FCS. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Normas%20licenciatura%20de%20sociologia.pdf>.
- FCS (2009f) *Normas de la Licenciatura en Trabajo Social (Plan 2009)*, Montevideo, FCS. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Reglamento%20Licenciatura%20en%20Trabajo%20Social.pdf>.
- FCS (s/fa) “Sobre la FCS. Reseña institucional”. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=19>.
- FCS (s/fb) “Enseñanza. Licenciatura de Sociología”. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/categoria.php?CatId=8>.
- FCS (s/fc) “Enseñanza de grado. Licenciatura en Ciencia Política”. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=335&CatId=9&SubCatId=182>.
- FCS (s/fd) “Grado. Ciclo Inicial. Información general”. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=982&CatId=8&SubCatId=45>.
- FCS (s/fe) “Ciclo Inicial con programas”. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=283&CatId=132&SubCatId=257>.
- FDER (2001) *Memoria 2010-2011. Universidad de la República, Facultad de Derecho, Decanato*, Montevideo, FDER. Disponible en: http://www.fder.edu.uy/memoria/memoria_2010-2011_facultad_de_derecho_uruguay.pdf.
- FDER (2003) *Reglamento de cursos libre-controlados*, Montevideo, FDER. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/normativa/libre-controlados.pdf>.
- FDER (2004) *Reglamento de exámenes*, Montevideo, FDER. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/normativa/examenes.pdf>.
- FDER (2008) *Reglamento de cursos teórico-técnicos y técnicos de Notariado*, Montevideo, FDER. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/normativa/cursos-notariado-actualizado-2012.pdf>.

- FDER (2010a) *Reglamento de cursos reglamentados de materias teóricas*, Montevideo, FDER. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/normativa/reglamentados.pdf>.
- FDER (2010b) *Reglamento de cursos de técnica forense*, Montevideo, FDER. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/normativa/reglamento-tecnica-forense.pdf>.
- FDER (2012a) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Internacionales*, Montevideo, FDER. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/carreras/plan-de-estudios-de-relaciones-internacionales-version-18-octubre-2012.pdf>.
- FDER (2012b) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Laborales*, Montevideo, FDER. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/carreras/plan-estudios-licenciatura-rl.pdf>.
- FDER (s/fa) “Acerca de la institución”. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/institucion.html>.
- FDER (s/fb) “Carreras. Introducción”. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/carreras.html>.
- Fernández, Amparo (2009) *La concepción del texto y el manejo de los géneros textuales en las producciones escritas de estudiantes universitarios de las licenciaturas: ingeniería de alimentos, veterinaria opción tecnología en alimentos, filosofía, y ciencias históricas*. Monografía Seminario de Lingüística Aplicada, curso 2007; inédito.
- Fernández Caraballo, Ana María (2015) *La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la UdelaR*, Montevideo, de la Fuga; en prensa.
- FHCE (1991) *Reglamento de trabajos de pasaje de curso y seminarios*, Montevideo, FHCE. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/component/content/article/71-bedelia-informacion-estructural/604-gestion-y-servicios-bedelia-bedelia-de-grado-reglamento-reglamento-de-trabajos-de-pasaje-de-curso-y-seminarios>.
- FHCE (1993) *Reglamento de asistencias y aprobación de cursos*, Montevideo, FHCE. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/component/content/article/71-bedelia-informacion-estructural/592-gestion-y-servicios-bedelia-bedelia-de-grado-estudiantes-reglamento-reglamento-de-asistencias-y-aprobacion-de-cursos>.
- FHCE (2004) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana*, Montevideo, FHCE. Disponible en: http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en%20biologia_humana_2004.pdf.
- FHCE (2011) *Memoria de la Universidad de la República 2011. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, FHCE. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/images/Institucional/memorias_informes/memoria%20de%20la%20fhce%202011.pdf.
- FHCE (s/f) “Historia institucional”. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/historia>.
- FHCE-ICA (1991) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas*, Montevideo, FHCE. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_ciencias_antropologicas.pdf.
- FHCE-ICH (1991) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Históricas*, Montevideo, FHCE. Disponible en:

http://www.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_ciencias_historicas.pdf.

FHCE-IE (1991) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*, Montevideo, FHCE. Disponible en: http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_ciencias_e_la_educacion.pdf

FHCE-IF (1991) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía*, Montevideo, FHCE. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/licenciaturas/licenciatura-en-filosofia/plan-de-estudios-1990>.

FHCE-IF (2010) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía*, Montevideo, FHCE. Disponible en: http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_filosofia_2010.pdf.

FHCE-ILe (1991) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras*, Montevideo, FHCE. Disponible en: http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_letras.pdf.

FHCE-ILi (1991) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Lingüística*, Montevideo, FHCE. Disponible en: http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_linguistica.pdf.

FIC (s/f) “Historia institucional”. Disponible en: <http://www.comunicacion.edu.uy/institucional/historia>.

Foucault, Michel (1966) *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1990.

Foucault, Michel (1969) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1990.

FP (2013a) *Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología, 2013*, Montevideo, FP. Disponible en: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/plan_de_estudio_de_la_licenciatura_en_psicologia_2013.diariooficial.pdf.

FP (2013b) *Modalidades de la propuesta de Trabajo Final de Grado (TFG)*, Resolución N° 28, del Consejo de Facultad de 8/05/2013, Montevideo, FP. Disponible en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/6cc370f4c1e65f9b03256fd600683881/70a3264308ac17a203257b4a00499163?OpenDocument>

FP (2013c) *Trabajo Final de Grado Licenciatura en Psicología*, Resolución N° 34 de la Sesión del Consejo de 5/06/2013, Montevideo, FP. Disponible en: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/procedimiento_y_acreditacion_tfg_0.pdf.

Freud, Sigmund (1905) “Tres ensayos para una teoría sexual”, en *Obras completas*, tomo VII, Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

Freud, Sigmund (1907) “El esclarecimiento sexual del niño”, en *Obras completas*, tomo IX, Buenos Aires, Amorrortu, 1986; pp. 111-121.

Freud, Sigmund (1908) “Sobre las teorías sexuales infantiles”, en *Obras completas*, tomo IX, Buenos Aires, Amorrortu, 1986; pp. 183-202.

Freud, Sigmund (1910) “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”, en *Obras completas*, tomo XI, Buenos Aires, Amorrortu, 1986; pp. 53-127.

- Freud, Sigmund (1914) “Pulsiones y destinos de la pulsión”, en *Obras completas*, tomo XIV, Buenos Aires, Amorrortu, 1986; pp. 105-134.
- Freud, Sigmund (1937): “Análisis terminable e interminable”, *Obras completas*, tomo XXIII, Buenos Aires, Amorrortu 986; pp. 213 a 254.
- Gabbiani, Beatriz (2009) “Las prácticas discursivas y su aprendizaje”, en *Jornadas de Intercambio en el Área Social: Competencias Lingüísticas. Problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario*. Accesible en <http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades.html>.
- Gabbiani, Beatriz y Virginia Orlando (comps.) (2014) *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*, Montevideo, CSIC-UdelaR
- García Negroni, María Marta (coord.) (2011) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Ediciones del Calderón.
- Henry, Paul (1977) *A ferramenta imperfeita*, Campinas, Unicamp, 1992.
- Irrazábal, Enrico (s/f) “La creación de la Facultad de Psicología”, Montevideo, FP. Disponible en: <http://www.psico.edu.uy/institucional/historia>.
- ISEF (2004) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física*, Montevideo, ISEF. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/files/2012/10/Licenciatura-en-Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-Plan-2004.pdf>.
- ISEF (2006) *Reglamento del Plan de Estudios 2004*, Montevideo, ISEF.
- ISEF (s/f) “Historia”. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/institucional/historia>.
- Kant, Immanuel (1781-1787) *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Colihue, 2007.
- Kuhn, Thomas (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 2004.
- Kuhn, Thomas (1970) *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Tecnos, Madrid.
- Lacan, Jacques (1946) “Acerca de la causalidad psíquica”, en *Escritos 1*, México, Siglo XXI, 2003, pp. 142-183.
- Lacan, Jacques (1953) “Le symbolique, l’imaginaire et le réel”, conferencia pronunciada el 8 de julio de 1953 para abrir las actividades de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis; disponible en: <http://topsyllac.blogspot.com> (edición bilingüe).
- Lacan, Jacques (1955) “El seminario sobre La carta robada”, en *Escritos 1*, México, Siglo XXI, 2003, pp. 5-58.
- Lacan, Jacques (1964) *El Seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (1964-1965) *El Seminario. Libro 12: Los problemas cruciales para el psicoanálisis*, edición en CD-Rom, Infobase, Obras completas de Jacques Lacan.
- Lacan, Jacques (1966) “La ciencia y la verdad”, en *Escritos 2*, México, Siglo XXI, 2002, pp. 834-856.
- Lacan, Jacques (1970) “Radiofonía”, Lacan, Jacques (1977) *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*, Barcelona, Anagrama, 1993; pp. 9-78.
- Lacan, Jacques (1974) “Televisión”, Lacan, Jacques (1977) *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*, Barcelona, Anagrama, 1993; pp. 81-136.

- Laplanche, Jean y Jean-Bertrand Pontalis (1968) *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1981.
- Leite, Nina (1994) *Psicanálise e análise do discurso. O acontecimento na estrutura*, Rio de Janeiro, Campo Matêmico.
- Lémerer, Brigitte (1999) “Algunas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis”, *A Criança e o Saber. Letra freudiana*, v. 17, N° 23, Rio de Janeiro, Revinter; pp. 13-20.
- LICCOM (2009) *Memoria de la Universidad de la República 2009. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación*, Montevideo, LICCOM. Disponible en: <http://liccom1.liccom.edu.uy/institucional/memoria2009.pdf>.
- LICCOM (s/f) “Una breve historia de una historia breve”. Disponible en: <http://liccom1.liccom.edu.uy/institucional/presentacion.html>.
- Méndez, Mónica (2010) *Marcas de subjetividad en producciones escritas de estudiantes universitarios*. Monografía Seminario de Lingüística Aplicada – 2007; inédito.
- Milán-Ramos, Guillermo (2007) *Passar pelo escrito. Uma introdução ao trabalho teórico de Jacques Lacan*, Campinas, Mercado das letras, 2008.
- Milner, Jean-Claude (1978) *El amor de la lengua*, México, Nueva Imagen, 1980.
- Milner, Jean-Claude (1989) *Introducción a una ciencia del lenguaje*, Buenos Aires, Manantial, 2000.
- Milner, Jean-Claude (1995) *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
- Milner, Jean-Claude (2006) *El juicio de saber*, Buenos Aires, Manantial, 2008.
- Moyano, Estela (2000) *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Moyano, Estela (2004) “La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria”, *Revista Texturas*, año 4, N° 4; pp. 109-120.
- Moyano, Estela (2010) “Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional”, *Revista Signos* 43(74), pp. 465-488. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (1999) *Talleres de lectura y escritura. Texto y actividad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2002) “Presentación”, en Narvaja de Arnoux, Elvira, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba, 2011; pp. 5-9.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (comp.) (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba, 2011.
- Oddone, Juan Antonio y Blanca Paris de Oddone (1971) *La Universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958*. Tres Tomos. Montevideo, UdelaR.
- Orlando, Virginia (2011) “Prácticas discursivas y educación: pertinencia y alcance de esa vinculación”, *IV Jornadas de Investigación y III de Extensión de FHCE*, Montevideo,

FHCE, 8 al 11 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2003/Ponencia%20GT%2003%20Orlando.pdf>.

- Orlando, V. (2013a) “A perspectiva dialógica em pesquisa de práticas de letramentos”, *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, Nº 1 (2013), pp.176-189. Disponible en: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13654>.
- Orlando, Virginia (2013b) “Sobre prácticas letradas y estudios universitarios”, *InterCambios*, vol. 1, Nº 2, Montevideo; pp. 69-72.
- Padilla, Constanza (2004a) “Modelos procesuales de comprensión y producción escrita: fundamentos para una didáctica de lenguas”, *La didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras; pp. 175-193.
- Padilla, Constanza (2004b) “Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios”, *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Vol. III, León, Universidad de León-Arco Libros; pp. 2193-2202.
- Padilla, Constanza (2005) “Exposición y argumentación en el artículo científico”, en *La escritura académica: alfabetización y discurso científico*, Tucumán, INSIL-Universidad Nacional de Tucumán.
- Padilla, Constanza (2008) “¿Enseñar a argumentar en la universidad? ¿Por qué y para qué?”, *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Cátedra Unesco, subselección Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán. CD.
- Padilla, Constanza (2009) “Argumentación académica: la escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria”, *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*, Santa Fe, SAL, Universidad Nacional del Litoral.
- Padilla, Constanza y Esther López (2004) “Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles”, *Actas del I Encuentro Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán. CD.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2008) *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2010) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Academia Chilena de la Lengua-Planeta.
- Pêcheux, Michel (1988) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*, Campinas, Pontes, 1990.
- Petroni, Gabriela (2001) *Plan 89. Una aproximación al mismo en su aspecto curricular, Materiales para la reflexión*, Nº 4, Montevideo, FDER.
- Popper, Karl (1934) *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1967.
- Popper, Karl (1963) *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Quivy, Raymond y Luc van Campenhoudt (2005) *Manual de investigación en ciencias sociales*, Barcelona, Limusa.
- Rodrigues da Silva, Marcela (2013) “A escrita no ensino superior: contribuições da literatura”, dissertação de mestrado defendida no 30/08/2013, Campinas, Unicamp. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000920984&fd=y>.

- Rodríguez Giménez, Raumar (2010) “Saber y conocimiento en la docencia universitaria”. En: *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, N° 1, Montevideo, DEyA pp. 82-92.
- Rodríguez Giménez, Raumar (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*, tesis presentada en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, defendida el 19 de julio de 2012. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf.
- Sabino, Carlos (1987) *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*, Caracas, Panapo. Disponible en: <http://es.slideshare.net/brianboru/comohacerunatesisyelaborartodotipodeescritos-carlossabino>.
- Scarlatta, Laura (1988) “La psicología universitaria”, en AAVV (1988) *Psicología, Universidad e Historia de la Psicología en el Uruguay*, Montevideo, Multiplicidades-CEUP; pp. 53-66.
- SeCIU (s/f) “Sistema de Gestión de Bedelías”. Disponible en: www.bedelias.edu.uy.
- UdelaR (2001) *Ordenanza sobre el funcionamiento de las Áreas y las Unidades Académicas (Aprobada en general y en particular por el CDC en sesión de 11.V.1999) (Modificada en sesiones de 14/9/99, 30/5/00 y 25/9/01)*, Montevideo, UdelaR. Disponible en: http://www.universidadur.edu.uy/juridica/admin/noticias/images/imagenes_noticias/FUNCIONAMIENTO%20de%20las%20areas%20y%20las%20unidades%20academicas.pdf.
- UdelaR (2011) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, Montevideo, UdelaR. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/15725/siteId/1>.
- UdelaR (2013) *Informe 2013 de la UdelaR al MEC: La Universidad de la República hoy y mañana*, Montevideo, UdelaR. Disponible en: http://www.psyco.edu.uy/sites/default/files/informe_udelar_2013.pdf.
- UdelaR (2014) *Informe sucinto de la UdelaR a la Comisión Permanente del Parlamento*, Montevideo, UdelaR. Disponible en: <http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Informe%20sucinto%20de%20la%20UdelaR%20a%20la%20Comisi%C3%B3n%20Permanente%20del%20Parlamento.pdf>.
- UdelaR (s/fa) “Historia de la Universidad de la República”. Disponible en: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading_761.
- UdelaR (s/fb) “Organigrama [febrero de 2011]”. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/987/siteId/1>.
- UdelaR (s/fc) *Portal de la Universidad de la República*, www.universidad.edu.uy.
- Uruguay, República Oriental del (1945) Ley N° 10.658, Facultad de Humanidades y Ciencias. Creación. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=10658>.
- Uruguay, República Oriental del (1958) Ley N° 2.549, *Ley Orgánica de la Universidad de la República*, publicada en el *Diario oficial*, Montevideo, 29 de octubre de 1958. Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/universidad/leyorg.htm>.

- van Dijk, Teun y Walter Kintsch (1978) “Vers un modele de la compréhension et de la production de textes”, *Psychological Review*, 1978, 85, 5.
- van Dijk, Teun y Walter Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- Vaz Ferreira, Carlos (1957) “Proyecto del Dr. Carlos Vaz Ferreira de Instituto de Estudios Superiores”, *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*, Montevideo, Cámara de Representantes, Tomo XVI, Volumen 3, pp. 203-216.
- Vizcaíno Cova, Ascensión (2006) “Anexo 4. Propuesta de Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior”, en IESALC-UNESCO (2000-2005) (ed.) *La metamorfosis en educación superior*, Caracas, Metrópolis, 2006.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación