



Maestría en Ciencias Humanas, opción “Lenguaje, cultura y sociedad”

Tesis para defender el título de maestría

Palabras en diálogo

**Percepciones sobre las prácticas letradas de los
estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología**

Yanet Fuster Caubet

Director de tesis: Virginia Orlando

Montevideo, 29 de octubre de 2018

Agradecimientos:

A Ibrahim, por el tiempo nuestro que la tesis ocupó, a sus abuelos, Tata y Lela por estar, siempre.

A vos, Marce, por ayudarme a buscar mis mejores colores, en este día y cada día.

A Pauli, inmensas gracias por estar en mi vida y alentarme en el tramo final de la tesis.

A Javier Canzani y José Fernández por abrirme las puertas a sus espacios de trabajo y brindarme sus conocimientos.

A Lucía Campanella y Lourdes Díaz por la lectura atenta que ayudó a mejorar este texto.

A Djamila, por la escucha y la sonrisa.

A los estudiantes, docentes y compañeros de bedelía de la FIC, por la generosidad, por el tiempo y por acompañar el proceso de mi investigación durante todos estos años.

A la CAP, por brindarme la beca y apostar a la profesionalización docente, aspecto que no fue valorado por el Consejo de Educación Secundaria al negarme la posibilidad de mantenerla.

A vos, Virginia, mucho más que mi directora de tesis, mi maestra más allá de este proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1. Palabras iniciales	1
Capítulo 2. Lectura y escritura en la educación superior: algunas líneas de investigación en el entorno regional	8
2.1 Puntos de encuentro y miradas distintas en torno a los enfoques planteados	14
2.2 La mirada en foco: estudios sobre la producción de textos de estudiantes universitarios en Uruguay.....	17
Capítulo 3. Bases teóricas de esta investigación	20
3.1 La lectura y la escritura como prácticas letradas.....	20
3.1.1 La entrada al mundo de la escritura: alfabetización, letramento, literaciones	24
3.1.2 Letramentos, literacidades, literaciones: la dimensión del plural.....	29
3.1.3 Prácticas y eventos letrados	34
3.2 En clave dialógica: diálogo, enunciado y géneros discursivos.....	36
3.2.1 La dialogicidad como juego de movimientos	36
3.2.2 Géneros discursivos	50
3.3 Las comunidades de práctica en el ámbito de la ciencia de la información	57
Capítulo 4. Aspectos metodológicos	64
4.1 Una forma de interacción con la realidad: la investigación cualitativa.....	66
4.1.1 El estudio de caso o hacer de un caso el objeto de estudio.....	69
4.2 Desde adentro y desde afuera: exotopía y cronotopo como lugares del investigador	71
4.2.1 Acerca de los conceptos de cronotopo y exotopía.....	74
4.3 Presentación general de la muestra y de las técnicas de recolección de datos	79
Capítulo 5. La construcción de la ciencia de la información como disciplina y la formación de bibliotecólogos en Uruguay	86

5.1 Paradigmas en ciencia de la información	91
5.1.1 El paradigma social y su evolución hacia la teoría del análisis de dominio	95
5.2 La formación de bibliotecólogos en el Uruguay	102
5.2.1 La Facultad de Información y Comunicación.....	105
Capítulo 6. El lugar de la lectura y la escritura en la carrera: escuchando las distintas voces	110
6.1 Hablan los estudiantes	111
6.2 La palabra de los docentes.....	131
6.3 El componente disciplinar	139
6.4 Lo institucional.....	144
6.4.1 Los documentos institucionales.....	147
Capítulo 7.El proceso de investigación en la construcción del trabajo final de grado.....	153
7.1 Una mirada desde el rol del docente guía en aspectos metodológicos.....	157
7.2 Un ejemplo acerca de la producción escrita de un trabajo final de grado .	162
Capítulo 8. Mi palabra	168
8.1 El trabajo final de grado y su lugar en la formación de los estudiantes	170
8.2 ¿Para un cierre?	175
Bibliografía	177
Anexos	189

Índice de Tablas

Tabla 1 Recorrido en torno a los abordajes planteados, observados desde una perspectiva contrastiva.....	15
Tabla 2: Inscripciones al seminario/taller Proyecto de Investigación en Montevideo.....	83
Tabla 3: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Montevideo	84
Tabla 4: Egresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Montevideo	84
Tabla 5: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Paysandú	84
Tabla 6: Porcentaje de egresos en relación con el número de ingresos	85
Tabla 7: Optativas dictadas entre 2015 y 2017	141
Tabla 8: Trabajos finales de grado: temas y vínculos con las optativas (Anexo 4).....	194

Resumen

En esta investigación parto de la inquietud por investigar de qué forma los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación – Udelar) se enfrentan en su trayecto por la universidad a la producción de textos complejos y cómo dimensionan el “escribir” en el contexto de formación en el que se encuentran inmersos. Considero a los usos de la escritura y la lectura en la educación superior desde la perspectiva de prácticas letradas.

Me focalizo en el trabajo final de grado que la institución establece como requisito para acceder al título. Este tipo de práctica discursiva ocupa en la carrera un espacio interesante, pues el estudiante debe ser capaz de hacer un aporte novedoso acerca de un tema que despierte su interés en relación con la ciencia de la información como disciplina y a su vez desarrollar una iniciación a la investigación. Me planteo como objetivo poner en diálogo las percepciones de estudiantes, docentes y el análisis de documentos institucionales, para acercarme a las prácticas letradas en el contexto de enseñanza de esta disciplina en nuestro país.

Como bases teóricas tomo los conceptos de prácticas letradas, comunidades de práctica y teoría del diálogo, este último visto a través de los aportes de Mijail Bajtín y su Círculo, desde donde oriento mi trabajo desde el punto de vista teórico y metodológico. El diseño de mi investigación es cualitativo y pretendí desarrollar una mirada de corte etnográfico sobre el estudio de caso que realicé.

Sumado a las entrevistas y al análisis de documentos llevé adelante el acompañamiento de la orientación de un docente sobre el trabajo final de grado de dos estudiantes, desde el inicio del trabajo, y durante aproximadamente un año.

Los principales hallazgos ponen en evidencia que el trabajo final de grado es percibido como un *cuello de botella* en la formación, y que se sienten ajenos en cuanto a la producción de géneros discursivos propios de la esfera de uso académica.

En las consideraciones finales planteo recomendaciones para atender las dificultades manifestadas por los estudiantes y ratificadas por las docentes en sus testimonios, y dejo abiertas algunas interrogantes para futuras investigaciones.

Palabras claves: prácticas letradas; formación de bibliotecólogos; trabajos finales de grado.

Abstract

In this research I propose an approach on the uses of writing and reading in higher education, taking them as literate practices. I am starting from the concern to investigate how the students of the Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación - Udelar) are faced in their journey through the university to the production of complex texts and how to dimension the "writing" in the context of training in which they are immersed.

I focus on the final degree work that the students of the Bachelor in Library Science must perform as a requirement to access the degree. This type of discursive practice occupies an interesting space in the career, because the student must be able to make a novel contribution about a topic that arouses his interest in relation to the science of information and at the same time develop an initiation to research. I set myself the goal of putting into dialogue the perceptions of students, teachers and the analysis of institutional documents, in order to get closer to legal practices in the context of teaching this discipline in our country.

As theoretical bases I take the concepts of literate practices, communities of practice and dialogue theory, the latter seen through the contributions of Mikhail Bakhtin and his Circle, from where I direct my work from the theoretical and methodological point of view. The design of my research is qualitative and I wanted to develop an ethnographic look at the case study I did.

In addition to the interviews and the analysis of documents, I carried out the follow-up of a case, observing the orientation of a teacher on the final work of the degree of two students, from the beginning of the work, and for approximately one year.

The main findings show that final grade work is perceived as a bottleneck in training, and that they feel alien to the production of discursive genres of the sphere of academic use.

In the final considerations I propose recommendations to address the difficulties expressed by the students and ratified by the teachers in their testimonies, and leave open some questions for future research.

Keywords: legal practices; training of librarians; final works of degree.

Capítulo 1. Palabras iniciales

En esta investigación parto de la inquietud por investigar de qué forma los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación – Udelar) se enfrentan en su trayecto por la universidad a la producción de textos complejos y cómo dimensionan el “escribir” en el contexto de formación en el que se encuentran inmersos. Considero a los usos de la escritura y la lectura en la educación superior desde la perspectiva de prácticas letradas. La mirada se orienta hacia el análisis de las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología en relación con cómo articulan la comprensión y producción de textos con su formación académica en la disciplina, aspecto que aún no ha sido abordado en investigaciones de posgrado.

Me siento muy cercana al universo estudiado ya que inicié mis estudios en la Licenciatura en Bibliotecología en el año 1997 y desde el año 2008 me desempeño como docente en la mencionada carrera. La Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) y la actual Facultad de Información y Comunicación (FIC) han sido mis escenarios de formación y de trabajo. Desde aquellos inicios como estudiante y en estos diez años de docencia ininterrumpida en la institución, pasando por los grados 1, 2 y 3, he podido tomar contacto con varias generaciones de estudiantes, y a su vez he compartido espacios con sus docentes, quienes hoy son mis colegas y en algunos casos también fueron mis profesores. Fui protagonista de la transición de la antigua EUBCA hacia la actual FIC, y he integrado espacios de gestión académica con dos de los directores del Instituto de Información, lo que me ha permitido conocer la realidad situada desde distintos roles y tomar contacto cercano con el plan de estudios sobre el que baso mi investigación ya que estudié la carrera y me inicié como docente en ese marco curricular.

En mi calidad de docente universitaria de esa licenciatura sostengo que a menudo quienes ejercemos esta actividad a nivel terciario solemos pensar que la universidad acoge a aquellos estudiantes que tras haber efectuado un largo trayecto de escolarización, habiendo pasado por primaria y secundaria, ya tienen la preparación suficiente como para ingresar al nivel terciario y enfrentarse a producciones textuales de mayor complejidad. Sin embargo, el vínculo que tienen los estudiantes universitarios con la escritura y la lectura, no solo en nuestro país sino también fuera de nuestras fronteras, estaría señalando otra cosa: comprensión lectora entendida como poco acorde al nivel de escolarización alcanzado, dificultades para expresarse oralmente y por escrito y problemas para seleccionar y jerarquizar los contenidos disciplinares pertinentes para la escritura de un texto; lo cual redundaría en serios problemas para confrontar posiciones o para argumentar (Moyano, 2004). Estos son algunos de los planteos que se mencionan reiteradamente en las investigaciones referidas al tema (Di Stefano y Pereira, 2004; Barco y Lizarrituri, 2004, 2005; Torres, Fedorczuk y Viera, 2009; Carlino, 2005, 2013).

Considero que en los estudios de grado el estudiante necesita un acompañamiento que atienda específicamente a la enseñanza de la escritura y a las distintas formas de leer, pues los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no pueden pensarse como la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido en sus estadios de formación anteriores. “Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y, que para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas” (Carlino, 2013: 23).

El ingreso a la universidad implica también la entrada a una cultura académica nueva, con sus especificidades y su lógica de funcionamiento estrechamente vinculada con la cultura discursiva de las disciplinas. Leer y

escribir son prácticas sociales cuyo *potencial epistémico*¹ (Padilla y Carlino, 2010; Carlino, 2013) se dimensiona aún más en la universidad, donde el estudiante debe ser productor de conocimiento y no un mero reproductor del saber consignado en los documentos. El potencial epistémico implica desarrollar un uso riguroso del saber ajeno y además articular el saber propio en relación con ese saber ajeno, en un contexto de interacción. La lectura y la escritura tienen que ver con procesos complejos donde a la decodificación de información es necesario sumarle la perspectiva crítica que implica pensar y a su vez pensarse en el mundo.

El valor epistémico se vincula con la necesidad de polemizar con los textos, situando la voz propia en mayor grado de alejamiento o de acercamiento a las voces presentes en los enunciados, habilitando una lectura para aprender, donde no solo juegan los contenidos sino las formas de componer el discurso. No obstante ello, y siguiendo lo planteado por Torres (2000: 15-16):

Es interesante, y a veces desconsolador, encontrar que el tratamiento de los temas relacionados con la producción escrita sufre, muchas veces, una reducción al perfil puramente lingüístico-estructural o didáctico-pedagógico, que parece no tomar otras dimensiones en juego.

Me focalizo en el proyecto de investigación² que los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología deben realizar como requisito para acceder al título. Este tipo de práctica discursiva ocupa en la carrera un espacio interesante, pues se asume institucionalmente que el estudiante debe ser capaz de hacer un aporte novedoso acerca de un tema que despierte su interés en relación con la ciencia de la información y a su vez desarrollar una iniciación a la investigación.

¹ El potencial epistémico refiere a la influencia que ejerce la lectura y la escritura en el desarrollo de la reflexión y el sentido crítico. El contacto permanente con las actividades letradas permite transformar ideas y desarrollar la argumentación, lo que conduce a la producción de conocimiento nuevo.

² Esta es la denominación que se usa para referir al trabajo final de grado en el Plan de Estudios 1987, modificado en 1993.

Esto último lo vincula al trabajo intelectual y a un modo de producir textos que es nuevo, pues en el trayecto de formación no se ha enfrentado antes a trabajos de tan largo aliento como este que se le solicita como requisito de egreso.

El objetivo general de esta investigación es indagar en los trabajos finales de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología entendidos como prácticas letradas, poniendo en diálogo las percepciones de estudiantes, docentes y el análisis de documentos institucionales, para integrar los aspectos que he considerado de mayor impacto sobre el tema.

Mis objetivos específicos buscan:

a) conocer las vivencias de los estudiantes acerca del vínculo entre escritura-lectura y aprendizaje de la disciplina en su etapa final de formación de grado universitario;

b) revisar la percepción de los estudiantes sobre los aspectos que dificultan la producción de sus trabajos finales, poniendo en diálogo esas distintas percepciones con la formación en la disciplina;

c) conocer la palabra de los docentes que tienen a su cargo la orientación de trabajos finales de grado e indagar acerca de cómo integran (o no) a esa actividad la comprensión lectora y la elaboración de textos académicos;

d) analizar el lugar que ocupa la producción escrita y la lectura en el Plan de Estudios 1987 (modificado en 1993) de la Licenciatura en Bibliotecología y en los programas de sus distintas asignaturas³;

e) proponer una mirada desde la ciencia de la información como disciplina que contribuya a conocer la comunidad de práctica constituida por los licenciados en Bibliotecología.

³ Uso el término asignatura ya que es el empleado en el plan de estudios que analizo.

Los capítulos que forman parte de esta tesis elaboran cuestiones relativas a la lectura y a la escritura en el ámbito académico. En el capítulo dos recupero algunas investigaciones sobre el tema en el entorno regional, recorriendo abordajes donde se evidencian distintos modelos de escritura y formas variadas de mirar el tema. En el intento por ayudar a comprender estas distintas miradas, en el apartado 2.1 presento una tabla donde sistematizo las perspectivas teóricas elegidas, mediante una serie de categorías que elaboro para tal fin. Como cierre de esa recorrida panorámica me detengo en lo investigado en nuestro país acerca de la producción de textos de estudiantes universitarios.

El tercer capítulo constituye el marco que sostiene mi tesis desde el punto de vista teórico-conceptual, en tal sentido desarrollo los conceptos de prácticas letradas, teoría del diálogo y comunidades de práctica pues son los ejes a través de los cuales se organiza mi propuesta teórica. Es necesario dejar claro que concibo mi investigación en diálogo, y por lo tanto el planteo teórico no es visto como un compartimento estanco, inmóvil, sino que, por el contrario, transversaliza todo el desarrollo de la tesis y también nutre a los aspectos metodológicos. Con esto quiero decir que la teoría del diálogo de impronta bajtiniana sienta las bases teóricas y también metodológicas de mi investigación y de esta forma las dimensiones elegidas para llevar adelante esta investigación dialogan, se interconectan y se nutren unas de otras.

En este mismo capítulo propongo un concepto elaborado por mí, el cual sintetiza mi concepción acerca de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. En ese afán nace el término *literación* y en el apartado 3.1 expongo las razones por las cuales lo construyo. En mi argumentación sostengo que las prácticas de lectura y escritura no se reducen a exponer lo inherente a la estampa estática grabada en el papel, sino que nos hablan también de

manifestaciones culturales, tal como lo señala el étimo latino *littera* que alude tanto a la letra como a la producción que nace de ella. También es necesario que entendamos estas prácticas como continuidad, de ahí la integración del sufijo *ción* a ese vocablo. Por un lado la letra como marca, pero yendo más allá de eso podemos pensar en todo lo que por su intermedio se desenvuelve en el sentido de actividad. La escritura como hacer, la lectura como apropiación de ese proceso discursivo que ha quedado inscripto, de allí deviene *literación* como concepto integrador.

En el capítulo cuatro me detengo en los aspectos metodológicos y desarrollo un apartado acerca de mi posición como investigadora a través de los conceptos bajtinianos de cronotopía y exotopía. Además presento a esta investigación de corte cualitativo como un estudio de caso y fundamento las razones que desde mi punto de vista la acercan a lo etnográfico.

Propongo esta mirada en diálogo desde una perspectiva sociocultural y situada, en tal sentido resulta medular analizar el objeto de estudio desde el marco institucional y con atención a lo disciplinar, cuestiones que abordo en el capítulo cinco. Como si de un contrapunto de voces se tratara, este capítulo necesita comprenderse tomando en cuenta las consideraciones planteadas en el capítulo tres en relación con las comunidades de práctica. A su vez el capítulo cinco es necesario para situar en contexto a los capítulos seis y siete. En estos analizo los resultados de mi investigación y escucho las distintas voces, buscando recuperar las dimensiones presentes en mi tesis y a su vez permitir un interjuego entre ellas donde lo teórico y lo metodológico proponen un contrapunto.

El capítulo ocho instala mi palabra, no porque ella haya estado silenciada a lo largo de esta tesis, sino porque intento retomar el análisis realizado en diálogo y efectuar desde mi voz las consideraciones finales de la investigación. Desde este

lugar propongo algunas posibles vías de tratamiento del tema con la intención de contribuir a mejorar las prácticas de *literaciones* de los estudiantes.

Vinculado con lo dicho anteriormente creo conveniente explicar la posición que tomé como enunciativa académica y fundamentar mi decisión de elegir la primera persona para escribir mi tesis. La escritura es un acto político y con el uso de la primera persona pretendo plantear mi punto de vista. En ese afán busco alejarme de las formulaciones que se usan para crear efectos de neutralidad y despersonalización en los textos, como ocurre con el uso de la tercera persona o la voz pasiva del verbo. Estas formas son consideradas inherentes al discurso académico, al concebirlas como cercanas a la pretendida objetividad. Mediante la primera persona planteo mi posición como sujeto de discurso, demostrando que asumo la imposibilidad de llevar a cabo un discurso neutro pues transmito mi palabra, situada y en diálogo con mi entorno, y porque entiendo que una tesis o cualquier otro texto considerado académico para poder serlo no necesariamente debe estar alejado de las formas de escritura en primera persona. La condición de *académico* debería estar dada por la rigurosidad en el planteo y por la calidad de la investigación, sostenida desde lo teórico y desde lo empírico.

El conocimiento no aparece por sí solo, sino que forma parte de un proceso de investigación desarrollado por personas, esta es la diferencia entre descubrir y construir. Es necesario que esos actores sociales que hicieron posible esa construcción sean reconocidos, y una forma de hacerlo es reflejarlo en la escritura. Entiendo a la ciencia como socio-históricamente situada, y si bien el ser humano es el eje a partir del cual estas producciones se desarrollan, paradójicamente asistimos al “borramiento de las mediaciones” (Latour, 1999) pues como productores de conocimiento nos situamos desde un lugar de impersonalidad y de desagenciamiento de nuestra propia voz. Porque busco alejarme de esta postura escribo mi tesis en primera persona.

Capítulo 2. Lectura y escritura en la educación superior: algunas líneas de investigación en el entorno regional

El creciente interés por estudiar la relación de la lectura y la escritura con la enseñanza y el aprendizaje en el nivel terciario resulta evidente al observar su tratamiento en múltiples investigaciones. Todas ellas dan cuenta de las dificultades que traen implícitas la lectura y la escritura en las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. A continuación presentaré algunos de los autores que se encuentran trabajando en estos asuntos, los cuales señalan problemas diferentes y por tanto estrategias distintas para abordarlos. Cabe aclarar que los planteos teóricos elegidos para ser presentados en esta tesis no pueden tomarse como separados unos de otros, para ser más exactos, los autores citados ofrecen una orientación hacia ese abordaje en el que los sitúo, pero ello no implica que al estar incluidos en esa perspectiva no puedan evidenciar componentes de alguna otra, la complejidad de los temas hace que muchas veces sea difícil circunscribirlos de forma categórica en un único abordaje. Al finalizar el recorrido por estos enfoques, volveremos sobre ellos para trazar puntos de encuentros y desencuentros entre las miradas, desde una perspectiva contrastiva.

Los procesos cognitivos y metacognitivos que entran en juego en la comprensión y producción de textos académicos han sido abordados por Barco y Lizarriturri (2004; 2005). Las autoras consideran que en relación con la lectura y la comprensión de los textos de los campos científicos específicos de cada disciplina hay aspectos de la estructura de la sociedad actual y de la cultura que están implicados. Precisamente estas cuestiones pueden impactar fuertemente en los aprendizajes de campos disciplinares, en lo que a estudios terciarios respecta. Ellas sostienen que el problema del fracaso de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria se relaciona con las políticas de distribución cultural, lo cual demanda políticas educativas adecuadas, pues los estudiantes que poseen capitales culturales que van en sintonía con la propuesta universitaria tienen mayores

posibilidades de continuar sus estudios en este nivel, quedando en el camino aquellos que carecen de estos requerimientos.

Las investigadoras consideran que en este ámbito no alcanza con conocer y reproducir un código, también es necesario adentrarse en los textos disciplinares para poder aprehenderlos significativamente:

Leer en la universidad es resolver adecuadamente cómo debe interpretarse lo que no está expresado, y lo que no está expresado literalmente en los textos académicos son las representaciones conceptuales y las operaciones cognitivas que vehiculiza la escritura: pensar, hacer inferencias, deducir, hipotetizar, entre otras (Barco y Lizarriturri, 2005: 23).

Por otra parte, y desde un enfoque basado en la alfabetización académica, Carlino (2005) pone la mira en la responsabilidad institucional de la universidad (y por ende de sus docentes) respecto a la incorporación de los estudiantes a la cultura discursiva de las disciplinas. Plantea que la alfabetización académica hace hincapié en el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, y esto se logra una vez que el estudiante pudo apropiarse de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso que es inherente a cada área del conocimiento.

En la perspectiva de la alfabetización académica, el trabajo de Vardi y Bailey (2006) parte de un estudio de caso realizado a estudiantes universitarios australianos, basado en el cambio de calidad de sus trabajos escritos a partir de la intervención docente. Las autoras focalizan en la importancia de la guía docente a la hora de la reformulación de los trabajos escritos y argumentan acerca del impacto en la construcción de los aprendizajes que reviste la tarea de evaluación cuando es integrada a las actividades formativas de la asignatura y se da un ida y

vuelta entre el alumno y el profesor en virtud de los comentarios que el primero recibe acerca de sus producciones escritas. En la misma línea, Padilla atiende a la potencialidad epistémica de la escritura y la argumentación, planteando alternativas de alfabetización académica en las aulas universitarias, y propone:

Hacer más explícitas y sistemáticas las intervenciones docentes, incluso con los estudiantes avanzados; propiciar la transformación de las prácticas y representaciones de la escritura de los estudiantes para producir modificaciones más profundas y estables, y favorecer su participación en prácticas académicas que contribuyan a otorgar sentido de pertenencia a una comunidad disciplinar (Padilla, 2012: 31).

Diversos investigadores promueven el valor epistémico de la escritura (Flower, 1979; Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower y Hayes, 1996) y dan cuenta del proceso de reflexión que el estudiante, productor de textos académicos, debe realizar a partir de la tarea que emprende, donde las opiniones de pares y expertos juegan un rol clave para ir perfilando los ajustes hacia una posterior reescritura, en función de las demandas de los géneros discursivos instituidos en la universidad. En tal sentido Bereiter y Scardamalia (1987) plantean la importancia de no solo decir el conocimiento (esta es la situación típica que se desarrolla cuando los estudiantes escriben, focalizados en el tópico y sin consciencia acerca de cómo deben posicionarse como enunciadore), sino además, y sobre todo, ser capaces de transformar el conocimiento, mediante un proceso de escritura más maduro en relación con la situación planteada anteriormente. En virtud de esto el estudiante no solo expondrá contenido, sino que a través de la escritura modificará su conocimiento.

Bocca y Vasconcelo (2008) consideran que la práctica de la escritura debe ser tan importante en este nivel como en los anteriores trayectos de la formación del estudiante, porque los propósitos y las intenciones de los textos a los que se

enfrenta ahora son diferentes. Desde una perspectiva asumida con un fuerte componente psicosociocognitivo, las autoras atienden al valor de la lectura en este contexto, y ponen énfasis en las relaciones dialécticas entre el contexto sociocultural y los textos, observando el proceso que siguen los estudiantes al llevar adelante operaciones con una gran sobrecarga cognitiva como son las vinculadas con la escritura. Este abordaje ofrece una visión de la escritura presentada como interactiva, donde el proceso cognitivo, el uso del código y el contexto se implican unos a otros, pues “todo texto tiene que ver con los mundos sociales en los que se produce” (Bocca y Vasconcelo, 2008: 23).

Esta postura se relaciona con los planteos de Arnoux (2002) quien sostiene que en el nivel terciario las demandas cognitivas y discursivas implicadas en el proceso de escritura interpelan a los estudiantes en una forma no contemplada en las etapas anteriores de enseñanza, por ello deben ser objeto de tratamiento en espacios pedagógicos destinados a ello. De esta forma el estudiante se familiariza con los géneros discursivos y gracias a ello podrá desplegar estrategias metacognitivas que le permitan posicionarse como escritor, adquiriendo los modos propios de desempeño dentro de una comunidad discursiva científica.

Ser un escritor eficiente de este tipo de textos implica en primer lugar ser un buen lector de textos académicos ya que en ese ámbito la mayor parte de los escritos se apoya en lecturas previas de las que necesariamente tendrá que dar cuenta (Arnoux, 2002: 37).

La investigadora ha llevado adelante un interesante trabajo en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel de educación superior, área en la que también se destacan otras investigadoras como Di Stéfano y Pereira (2004). Estas últimas opinan que a los aportes del análisis del discurso se le deben sumar los factores situacionales e histórico-culturales vinculados con el lector-escritor

para plantear una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior que trascienda la mirada desde los procesos cognitivos. Di Stéfano y Pereira (2004) focalizan en las representaciones sociales que los estudiantes universitarios tienen acerca de la lectura y la escritura académicas, basando su propuesta didáctica desde este lugar, pues ellas consideran que esas representaciones inciden negativamente en sus prácticas académicas. Observan una gran distancia entre las representaciones que el alumno tiene de su rol y del tipo de texto que debe producir y los tipos de prácticas que la universidad demanda.

El enfoque vertebrador de esta tesis con relación al tratamiento de la lectura y la escritura es el que las concibe como prácticas letradas, las cuales a su vez se encuentran vinculadas con los nuevos estudios de literacidad. El planteo resulta interesante pues le otorga a los individuos o grupos sociales que hacen uso de la lectura y la escritura la condición de estar insertos en una sociedad letrada, y por tanto estar preparados para participar en la sociedad. Como se manifiesta, el enfoque es sociocultural, pues la mirada se orienta a las prácticas sociales de lectura y escritura. Magda Soares (2004) utiliza el término *letramento* para desarrollar este planteo y expresa que se trata de prácticas más complejas que las de leer y escribir resultantes del aprendizaje del sistema de escritura. De esta forma toma distancia del concepto de alfabetización, un concepto también clave en la actividad de lectura y escritura, pero que difiere de las prácticas letradas pues está ligado al proceso de adquisición del sistema convencional de escritura alfabética y ortográfica. Estamos hablando de dos abordajes diferenciados y a su vez complementarios que se detienen en necesidades distintas en relación con la lectura y la escritura. En el caso de la alfabetización, la orientación está dada hacia la adquisición de la lectura y la escritura, mientras que la focalización en el uso de estas herramientas nos invita a pensarlas en términos de prácticas letradas.

En la misma línea Lea y Street (1998) plantean que el estudiante universitario debe dominar un conjunto de habilidades para desarrollar la escritura en el ámbito académico. Proponen un recorrido a través de distintos modelos de escritura que parte de aquellos modelos que tratan aspectos genéricos y técnicos del lenguaje y que se considera que pueden ser transferidos a todos los contextos académicos, sin tener en cuenta la importancia de situar la actividad de escritura a un contexto específico. Estos modelos, conocidos como “habilidades de estudio”, conciben a la escritura como una habilidad técnica e instrumental donde se atiende especialmente a la ortografía y a la gramática. La variable disciplinar se juega, según estos autores, en la “socialización académica”, pero consideran que la orientación es superficial, pues se vincula mayormente a las habilidades de estudio y no se focaliza en las prácticas institucionales. Lea y Street (1998) se detienen en el modelo de “literacidades académicas” y señalan sus fortalezas, pues a través de estas prácticas sociales situadas se facilita la reflexión y el desarrollo de la conciencia. Sostienen esa valoración planteando que los discursos están situados en las comunidades y que las instituciones constituyen el lugar donde circulan los discursos y el poder, pues variados repertorios comunicativos responden a las distintas disciplinas insertas en estos entornos institucionales.

Uno de los matices que presenta la postura de estos investigadores está en el uso del plural: literacidades, a las que relacionan con la identidad y el poder. No se trata de los únicos autores que plantean esta orientación hacia el plural, en la misma línea podemos ubicar a Street, (1984, 1993, 1997, 2014); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Horner (2013), entre otros. Sobre esto volveré en el capítulo referido a las prácticas letradas (apartado 3.1).

De acuerdo al enfoque de mi tesis resulta pertinente tomar el planteo vinculado con las prácticas letradas, pues para poder llegar a una comprensión profunda de mi objeto de investigación resulta clave desarrollar una mirada

abarcativa y dialógica que tome en cuenta varias dimensiones y a su vez las interconecte. Mi objeto de investigación se encuentra inmerso en un contexto que lo influye: la Facultad de Información y Comunicación es la institución de enseñanza que imparte la Licenciatura en Bibliotecología, sus estudiantes se caracterizan por tener intereses en común con otros que transitan otras carreras de nivel terciario, pero a su vez presentan aspectos que los diferencian y los nuclean como estudiantes de esta carrera y no de otra.

Analizo estos aspectos a la luz del marco teórico que desarrollo en el capítulo tres, y los estudio en diálogo con el momento histórico, social y cultural particular en que deviene mi investigación. A esto se suma el vínculo que tienen estos actores sociales con la lectura y la escritura, el cual se interconecta con los caminos que llevan adelante para adquirir los conocimientos propios de la ciencia de la información como disciplina. Debido a esta imbricación de dimensiones, en mi intervención se vinculan: “situación y tradición, interacción e institución” (Orlando, 2012: 11), pues “Los contextos situados se (re-) alimentan de contextos socioculturales de mayor abstracción”⁴ (ibídem).

2.1 Puntos de encuentro y miradas distintas en torno a los enfoques planteados

A continuación propongo una sistematización de contenidos sobre las concepciones de lectura y escritura que desarrollé en el apartado anterior. Las categorías que se desarrollan en la tabla que figura a continuación son: el modelo de escritura, un aspecto caracterizador de cada enfoque planteado, el rol docente, el lugar del estudiante y palabras claves que offician como descriptores para situar la perspectiva elegida, por último presento algunos de los autores tomados en mi recorrido para desarrollar cada enfoque.

⁴ Traducción propia a partir del original: “situação e tradição, interação e instituição. Os contextos situados se (re-) alimentam de contextos socioculturais de maior abstração” (Orlando, 2012: 11).

	Procesos cognitivos y metacognitivos	Alfabetización académica	Perspectiva psicosociocognitiva	Prácticas letradas
Modelo de escritura	Modelo Lineal: enfoque orientado hacia los procesos cognitivos. Autores representativos: S. Barco S. Lizarriturri	Modelo Procesual 1: enfoque orientado hacia el dominio del código escrito y el reconocimiento de tipologías textuales. Autores representativos: P. Carlino	Modelo Procesual 2: enfoque hacia los aspectos discursivos de los textos y las características sociales y situacionales en las que se desarrolla la escritura. E. Arnoux, C. Bocca A. Vasconcelo	Modelo Procesual 3: enfoque discursivo, sociocultural y situado. Autores representativos: M. Lea, B. Street D. Barton, M. Hamilton, M. Soares
Aspecto caracterizador	La escritura como herramienta del pensamiento se transforma en la estrategia cognitiva que permite la integración del sujeto con el objeto de conocimiento.	El escritura no es vista solo como instrumento de comunicación, sino que es clave para interpelarse acerca del propio saber.	Énfasis en las relaciones dialécticas entre el contexto sociocultural y los textos y en los factores situacionales e histórico-culturales vinculados con el lector-escritor.	Lenguaje entendido como prácticas sociales situadas, en vínculo estrecho con las disciplinas, las que a su vez están insertas en entornos institucionales amplios.
Lugar del estudiante	Ser capaz de trascender el sentido literal de los textos. Eso implica conocer las representaciones conceptuales y las operaciones cognitivas que vehiculiza la escritura como instrumento del pensamiento.	En este nivel debería no solo <i>decir el conocimiento</i> , sino <i>transformar el conocimiento</i> a través de la escritura, problematizando sus propias prácticas discursivas.	Deberá familiarizarse con los géneros discursivos y desplegar estrategias metacognitivas que le permitan posicionarse como escritor.	Involucrado a través de su propia participación y con un fuerte carácter ideológico, pues parte de su particular visión del mundo la cual se vuelca a las prácticas letradas.
Rol docente en la situación de aprendizaje	Acompañar el ingreso del estudiante en los textos disciplinares, ayudándolo a pensar, hacer inferencias, deducir, hipotetizar, entre otras.	Facilitador para que se desarrolle la dimensión epistémica de la escritura.	Promover de una visión interactiva de la escritura donde el proceso cognitivo, el uso del código y el contexto se impliquen unos a otros.	Articulador del diálogo entre la cultura institucional, el contenido disciplinar, el momento histórico y el trayecto de los estudiantes.
Palabras clave autoidentificadoras de la perspectiva	Estrategias cognitivas.	Cultura discursiva de las disciplinas.	Estrategias metacognitivas.	Lenguaje en uso; identidad y poder; eventos letrados; prácticas letradas.

Tabla 1 Recorrido en torno a los abordajes planteados, observados desde una perspectiva contrastiva (Fuente: elaboración propia)

La caracterización del modelo de escritura expuesta en la tabla responde a una diferenciación que consideré oportuno hacer entre el modelo al que llamo lineal y los que llamo procesuales. El primero toma una única dimensión a la hora de hablar de los procesos implicados en torno a la lectura y a la escritura. Como ejemplo cito a aquellos que focalizan en la decodificación y en la comprensión literal, de la letra al significado en el texto, o a los centrados en el paradigma conductista, orientado hacia las destrezas motrices, los cuales también mantienen esa condición de linealidad. Los modelos a los que llamo procesuales abordan el tema integrando lo social (al atender a los distintos contextos), lo individual (mirando hacia los sujetos) y las comunidades discursivas como espacios desde los cuales se trabaja la identidad en torno al lenguaje propio de las disciplinas. Este desarrollo va en la línea de lo expuesto por Gabbiani (2017), quien plantea que en el caso de los modelos lineales estamos ante modelos ascendentes, pues el recorrido va desde la letra al significado del texto, mientras que en los procesuales se trata de modelos descendentes, ya que entran en juego las hipótesis y anticipaciones previas a las que el lector les asigna un significado en diálogo con el texto. Gabbiani también refiere al paradigma social como otro de los modelos, en él el significado que se le otorga al texto se construye sumando al abordaje del texto los conocimientos previos y la experiencia.

En cuanto a los aspectos teóricos expuestos en la tabla, intento dar cuenta de los distintos énfasis determinados por cada enfoque. Esto no quiere decir que dichos aspectos sean exclusivos de ese enfoque, sino más bien representativos o caracterizadores de esa mirada. Las palabras claves refieren en este caso a aquellas expresiones que se reiteran en la producción de los autores, y que brindan sustento desde lo terminológico a ese abordaje. Las expresiones elegidas son de uso en muchas de las contribuciones realizadas por los autores citados en este capítulo.

La incorporación en la tabla del lugar del estudiante y el rol del docente se debe a que ambos son determinantes en la situación de aprendizaje, y son tomados

en cuenta no solo por todos los planteos teóricos a los que hago referencia en esta tesis, sino por mí misma en mi investigación, por tanto consideré oportuno integrarlos en este esquema.

2.2 La mirada en foco: estudios sobre la producción de textos de estudiantes universitarios en Uruguay

En el caso de la Universidad de la República, las intervenciones institucionales que plantean en forma explícita la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura a lo largo de toda la formación de los estudiantes universitarios, y no solo en el inicio, son incipientes. En este marco podemos mencionar que a nivel central, la Comisión Sectorial de Enseñanza empezó a ocuparse de estos temas a través de la conformación del Programa LEA (Programa de Lectura y Escritura Académica). A partir de 2014 comenzó a desarrollar evaluaciones diagnósticas y talleres de lectura y escritura para estudiantes, los cuales continuaron hasta 2015. En este mismo año el foco se orientó hacia los docentes, con vistas a fortalecer la formación didáctico-pedagógica en torno al lenguaje. Los laboratorios desarrollados en el segundo semestre de 2016 y durante 2017, dirigidos a los docentes de todos los servicios universitarios, y el curso orientado a tutores de trabajos finales de grado, ofrecido en 2017, son ejemplos claros de estas intervenciones.

El Área de Psicología Genética y Psicolingüística de Facultad de Psicología ha desarrollado un trabajo orientado al abordaje de los problemas relacionados con la lectura y la escritura en el ámbito universitario. En tal sentido, la investigación de Torres, Fedorczuk y Viera (2009) da cuenta de ello y focaliza en las dificultades que los estudiantes enfrentan en la actividad de estudio y aprendizaje a lo largo de la trayectoria curricular en distintas disciplinas (en este

caso Ciencias Biológicas, Humanidades y Psicología). Sumado a ello, Torres (2000, 2013) ha investigado la escritura de textos de estudiantes universitarios y las características y condiciones en que se lleva a cabo la apropiación de instrumentos de trabajo intelectual. Aborda su análisis situándolo desde la perspectiva del escritor, interconectando las condiciones pragmáticas con aspectos semánticos, cognitivos y discursivos para la obtención de los resultados. Considero relevante atender a la forma en que ella hace converger en sus trabajos algunas de las dimensiones que bordean la cuestión de la producción de textos por los estudiantes, entre las que se destacan las variables sociales, discursivas, psicológicas y educativas.

Desde una perspectiva situada, Orlando aborda la lectura y la escritura como prácticas letradas, y en base a dos experiencias propuestas de talleres de lengua escrita (una de ellas con estudiantes que inician su camino en la universidad y la otra con estudiantes avanzados en proceso de elaboración de sus monografías de grado) discute:

La percepción divergente sobre la necesidad de familiarizarse con las prácticas letradas propias de los ámbitos académicos que parecería existir entre los estudiantes que inician su trayectoria curricular y aquellos que se encuentran en el tramo final de esa trayectoria (Orlando, 2013: 69).

En el marco del Proyecto “Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina” Gabiani y Orlando (2016) investigan esos aspectos en producciones escritas de los estudiantes universitarios de distintos espacios académicos dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FHCE). Los distintos capítulos que componen el libro discuten algún aspecto vinculado con las actividades de escritura, lectura y argumentación en el caso de las monografías de las disciplinas de humanidades, y

contribuyen a profundizar en el conocimiento de la realidad educativa universitaria con vistas al desarrollo de estrategias futuras para mejorar la calidad de la enseñanza en la universidad. El abordaje elegido sitúa a los procesos de lectura y escritura en términos de prácticas letradas y considera a las producciones lingüísticas en relación con el concepto de géneros discursivos, buscando relevar formas de argumentación y autoría consideradas “estables” a partir del análisis realizado en base a la selección de un conjunto de monografías de las licenciaturas que se imparten en la FHCE. La investigación también se detiene en las exigencias solicitadas para la elaboración de estos trabajos académicos y en las dificultades que el proceso de elaboración ha demandado a los estudiantes, y dispara la reflexión acerca de estas prácticas y del lugar que ocupan en el ámbito universitario.

La investigación llevada adelante por Blezio y Fustes (2010) analiza la tensión saber-conocimiento que puede rastrearse en situaciones de enseñanza universitaria cuando se proponen instancias de evaluación que involucran la producción textual. Mallada (2014) parte de un estudio de caso y desarrolla una investigación que apunta a conocer los fundamentos de las acciones institucionales que se llevan a cabo en la Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación, UdelaR) con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, así como las concepciones de los docentes respecto al desarrollo de estas habilidades por parte de sus alumnos.

Capítulo 3. Bases teóricas de esta investigación

En este capítulo desarrollaré las nociones de prácticas letradas, comunidades de práctica y teoría del diálogo, este último visto desde una perspectiva bajtiniana, cuestiones que configuran el marco teórico conceptual que sustenta esta investigación. Consideraré las implicancias que la lectura y la escritura poseen en relación con mi objeto de estudio desde un enfoque sociocultural. La razón de la elección de este camino parte del convencimiento de que dicho enfoque permite estudiar las prácticas de lectura y escritura de forma situada y en vínculo estrecho con los contextos en los cuales se desarrollan.

3. 1 La lectura y la escritura como prácticas letradas

Cada vez que producimos un texto o que leemos nos enfrentamos a un modo de escribir y leer particular, el cual se crea y a su vez necesita ser comprendido a la luz del contexto en que ha sido desarrollado. Concebir las actividades de lectura y escritura como prácticas letradas implica asumir que cada palabra elegida, cada término empleado a la hora de producir un texto e incluso la organización que se le da habla del momento socio-histórico y cultural y del devenir de quienes participan en esa comunidad que lo ha producido. Las prácticas letradas “consisten en los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones” (Orlando, 2013: 70).

Cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos desplegadas en innumerables eventos letrados, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel (Orlando, 2013: 71).

Estos aspectos necesitan ser atendidos si efectivamente queremos trascender la mera decodificación de enunciados y comprender lo leído, ya que desde esta perspectiva, el hecho de tener las habilidades y las destrezas que desde el punto de vista cognitivo son necesarias para llevar adelante los procesos de lectura y escritura no nos habilita a considerar que sepamos leer, pues la lectura no puede concebirse como leer todo tipo de textos, en sentido amplio y genérico. Opino que más bien deberíamos hablar de una lectura singular, situada, orientada a la instancia particular en que el lector participa de esa lectura.

Bajo esta mirada los usos dados a la lectura y a la escritura se visualizan como cultural y socialmente compartidos por las comunidades, a la vez que van acompañando el dinamismo y los cambios de las sociedades que integran (Barton y Hamilton, 2000; Barton 2007; Tusting 2013, Street, 2014, Tusting, McCulloch y Hamilton, 2016), y las transformaciones que se producen a lo largo de la vida de cada individuo en particular (Tusting, 2000).

Soares (2012) propone el uso del término letramento, traducción para el portugués de la palabra inglesa *literacy*, la cual podría ser interpretada como condición de ser letrado. Resulta evidente la imposibilidad de dar una definición acabada de los alcances de la palabra letramento. Además de no poder traducirse al español sin que pierda su sentido original, el concepto se adapta a la comunidad y a los requerimientos de los contextos sociales, históricos y culturales, los cuales no son estáticos. Según Scribner (1984: 8) “comprender lo que la literacidad ‘es’ implica necesariamente un análisis social”⁵. Por tanto, su conceptualización estará vinculada con las condiciones puntuales de determinado momento histórico y el comportamiento letrado variará según las demandas de las personas, las cuales ocupan lugares sociales diferentes y poseen estilos de vida asociados a esos lugares. Adhiero a los planteos de Soares (2012: 112) para quien una única definición conceptual es imposible, pues el letramento es:

⁵ Traducción propia a partir del original: “Grasping what literacy "is" inevitably involves social analysis” (Scribner, 1984: 8, énfasis del autor).

una variable continua y no discreta o dicotómica; se refiere a una multiplicidad de habilidades de lectura y escritura que deben ser aplicadas a una amplia variedad de materiales de lectura. Comprende diferentes prácticas que dependen de la naturaleza, estructura y aspiraciones de determinada sociedad⁶.

En cuanto al letramento, el uso del término da cuenta de un redireccionamiento en relación con los planteos efectuados en torno a otros términos usados para referirse a la lectura y a la escritura, tales como alfabetización y alfabetizado. De esta forma se instala la consideración sobre la implicancia de estas prácticas en la sociedad actual, pues el manejo del código es necesario pero no suficiente para poder participar socialmente.

Como se ha visto, se trata de un fenómeno con muchos significados (Scribner, 1984), no obstante ello, lo que sí es claro es la orientación del concepto bajo una mirada discursiva, sociocultural y situada, como plantea Gee (2000) y propone:

La literacidad es un logro social y cultural -se trata de formas de participar en grupos sociales y culturales- no sólo un logro mental. Por lo tanto, la literacidad necesita ser comprendida y estudiada en toda su gama de contextos -no sólo cognitivo-, sino también social, cultural, histórico e institucional⁷ (Gee, 2009: 3).

⁶ Traducción propia a partir del original: “uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade” (Soares, 2012: 112).

⁷ Traducción propia a partir del original: “Literacy was a social and cultural achievement—it was about ways of participating in social and cultural groups—not just a mental achievement. Thus, literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts—not just cognitive—but social, cultural, historical, and institutional, as well” (Gee, 2009: 3).

Esto explica por qué cuando se quiere realizar un abordaje en relación con los niveles de letramento, lo que se plantea es la necesidad de construir una definición *ad hoc* del fenómeno a ser evaluado, es decir, una definición operacional adaptada a esa situación, que ayude a construir los instrumentos de recogida de datos y luego poder interpretarlos en función del contexto en que se va a desarrollar ese proceso de evaluación, como plantea Soares (2012).

Los términos construyen, edifican y sostienen recorridos conceptuales que a veces quedan tan integrados al término que los hace explícitos que nos resulta difícil desvestirlos, depurarlos, quitarles la carga subjetiva que les impregnó la palabra que los designa. Debido a esto propongo realizar una operación de estabilización de sentido y por tanto no voy a trabajar con los términos alfabetización y letramento, ya instalados por otros autores. Al romper con estas estructuras dadas por los términos pretendo llegar a la creación de un concepto propio que me permita instalar mi propia palabra, aquella que traduzca mi propia concepción acerca de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

En esta búsqueda de un concepto propio, dos dimensiones han sido orientadoras: la lectura y la escritura como proceso y la palabra como manifestación socio histórica y cultural, situada desde la individualidad de un sujeto. Teniendo en cuenta esta perspectiva propongo el término *literaciones* para aludir a las prácticas de lectura y escritura.

Las *literaciones*⁸ dan cuenta del camino que quien lo transita va pasando, a través de diversos estadios hasta llegar a convertirse en letrado, y por ende transformarse en alguien capaz de comprender y usar las prácticas de lectura y escritura de acuerdo a las distintas situaciones que se le presenten en el devenir de su vida. El término une el étimo latino *littera*, uno de cuyos significados es letra (cf. Corominas, 2009) y el sufijo *ción*, que alude a proceso, resultado o acción (cf. RAE, 2001).

⁸ En el apartado 3.1.2 se explicará el porqué del plural.

Las prácticas que involucran el leer y el escribir aluden a la letra como incisión, pero a su vez la trascienden, pues estas prácticas no se reducen a traducir lo inherente a la estampa estática grabada en el papel, sino que estas prácticas nos hablan de manifestación cultural, tal como lo señala el vocablo *littera* que alude tanto a la letra como a la producción que nace de ella. Por un lado la letra como marca, pero yendo más allá de eso podemos pensar en todo lo que por su intermedio se desenvuelve en el sentido de actividad, la letra habilita la producción de un escritor en tanto hacedor de un texto. La lectura y la escritura solo pueden entenderse si las concebimos como proceso y como instancia en que la letra se expresa y habilita el diálogo que invoca a los hablantes, teniendo al lenguaje como vehículo. Pero también es necesario que entendamos estas prácticas como continuidad, de ahí el uso del sufijo *ción*. Se trata de un diálogo inscripto en un tiempo concreto, contextualizado y en un gran tiempo, aquel de signo bajtiniano inscripto en la historia y la cultura. La escritura como hacer, la lectura como apropiación de ese proceso discursivo que ha quedado inscripto, de allí deviene *literaciones* como concepto integrador.

3.1.1 La entrada al mundo de la escritura: alfabetización, letramento, literaciones

Conviene puntualizar que existe una pluralidad de términos en torno a las prácticas letradas. Podríamos citar algunos: “alfabetização/alfabetización, letramento, letrisme, written culture” (Street, 2014: 208), los cuales no son equivalentes. Según el mencionado autor, se trata de conceptos sociales y hasta políticamente distintos a la hora de acercarnos a las prácticas de lectura y escritura.

En esta investigación no seguiré los lineamientos teóricos que giran en torno al término alfabetización. Adhiero a los planteos de Soares (2012) para quien cuando decimos alfabetizar, la lectura y la escritura tienden a reducirse a tecnologías de decodificación y codificación que una vez aprendidas en el tránsito por los niveles primario y secundario de la educación acompañarán al sujeto alfabetizado de forma inalterable por el resto de su vida. Siguiendo esta perspectiva, en relación con la alfabetización, las definiciones consignadas en los diccionarios (Real Academia Española, 2001⁹, entre otros) parecen evocar el adiestramiento del uso del alfabeto, como una destreza que se adquiere de una vez y para siempre.

Coincido en que el término alfabetización se caracteriza por su excesiva especificidad (Soares, 2004), entendiéndolo por esta:

La autonomización de las relaciones entre el sistema fonológico y el sistema gráfico con relación a los demás aprendizajes y comportamientos en el área de la lectura y la escritura, o sea, la exclusividad atribuida a una sola de las facetas del aprendizaje de la lengua escrita¹⁰ (Soares, 2004: 9).

La alfabetización constituye una dimensión fundamental con relación a estas actividades¹¹, pero tomarla como única faceta implicaría desconocer las prácticas socio culturales que se ponen en juego cuando leemos y escribimos.

⁹ “Alfabetizar: enseñar a leer y escribir” (RAE, 2001: 69).

¹⁰ Traducción propia a partir del original: “a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita” (Soares, 2004: 9).

¹¹ El informe producido en Estados Unidos durante el año 2000 por el National Institute of Child Health and Human Development concluye que “entre as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização –consciência fonêmica, *phonics* (relaciones fonema-grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão- , as *evidências* a que as pesquisas conduziam mostravam que têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema” (Soares, 2004: 13).

Resulta clave visualizar a la alfabetización y al letramento de acuerdo a sus especificidades, sin pretender que exista una relación de causalidad entre ellas. Digo esto pues se ha visto una progresiva extensión del concepto de alfabetización en dirección al de letramento, particularmente en Brasil (Soares, 2004), lo cual conlleva a una concepción equivocada de la dimensión de estos procesos. Según Soares, la discusión acerca del letramento en Brasil surge siempre enraizada al concepto de alfabetización, lo cual ha llevado a una fusión de ambos con prevalencia del concepto de letramento, lo que “ha conducido a un opacamiento de la alfabetización que, tal vez de forma exagerada, denomino *desinvenção de la alfabetização*”¹² (Soares, 2004: 8 énfasis de la autora).

Mediante el neologismo “desinvenção” la autora alude a la progresiva pérdida de especificidad del proceso de alfabetización, según ella uno de los factores explicativos de los fracasos en los aprendizajes en Brasil. Existe un falso supuesto de que solo conviviendo con el material escrito que circula en las prácticas sociales, o sea, conviviendo con la cultura escrita, el niño se alfabetiza. Por eso Soares propone la “reinvenção” de la alfabetización, en el entendido de que disociar ambos procesos es un equívoco, pues la entrada al mundo de la escritura ocurre por esos dos procesos, simultáneamente. La alfabetización se desarrolla por medio de y en prácticas sociales de lectura y escritura, vale decir, a través de actividades de letramento, y este solo se desarrolla por medio de y en el aprendizaje de las relaciones fonema-grafema, es decir, gracias a la alfabetización. Una no precede a la otra, sino que son procesos complejos que pueden ocurrir simultáneamente y que al ser de naturaleza distinta implican formas de aprendizaje diferenciadas y procedimientos de enseñanza en esa sintonía.

¹² Traducción propia a partir del original: “tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*” (Soares, 2004: 8 énfasis de la autora).

Sobre la complejidad de la alfabetización y del letramento me gustaría detenerme. Ambos son fenómenos multifacetados, y refiriéndose a la alfabetización, Soares (2007: 23) dice que se trata de un proceso¹³ “con sus facetas psicológica, psicolingüística, sociolingüística y lingüística, es preciso sumar los factores sociales, económicos, culturales y políticos que lo condicionan”. Es necesario que estas facetas se contextualicen social y culturalmente y que sean iluminadas por una postura política que rescate su verdadero significado (Soares, 2007). La inmersión en la cultura escrita, la participación en experiencias donde la escritura y la lectura aparecen de formas variadas, y el conocimiento e interacción con distintos géneros discursivos son algunas de las facetas que podemos destacar en el letramento (Soares, 2004) y que son compartidas por mi propio recorrido al proponer el uso del término literaciones.

La variedad y complejidad del uso de estos términos resultan claras: sumado a la presencia de las facetas que antes mencionaba, lo individual y lo social están también presentes, por lo que encontramos múltiples dimensiones en las habilidades que cada uno de estos procesos implica. Algunos autores han insistido en el carácter individual de la alfabetización y en el enfoque social del letramento, (por ejemplo Tfouni, 1995), otros, sin embargo, caracterizan estas dimensiones y las desarrollan, tanto para la alfabetización, como para el letramento, tal es el caso de Street (1984), para quien la literacidad depende de cómo la lectura y la escritura son concebidas en un determinado contexto social y no un conjunto de destrezas establecidas a priori y sin conexión con el porqué o para qué es necesario leer y escribir.

¹³ Traducción propia del original: “com suas facetas psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam” (Soares, 2007: 23).

Scribner también ha focalizado en el logro social, ella lo percibe como resultado de la transmisión cultural y al respecto sostiene:

La mayoría de los esfuerzos en la determinación de la definición se basan en una concepción de la literacidad como un atributo de los individuos; y tienen como objetivo describir los componentes de la literacidad en términos de habilidades individuales. Pero el hecho más importante de la literacidad es que es un logro social; los individuos en sociedades sin sistemas de escritura no la poseen. La literacidad es el resultado de la transmisión cultural; el niño o adulto individualmente no extrae el significado de los símbolos escritos a través de la interacción personal con los objetos físicos que los encarnan¹⁴ (Scribner, 1984: 3).

En esa línea, Soares (2007) plantea que en la alfabetización la dimensión individual focaliza en la necesidad de decodificar y comprender los textos, con relación a la lectura y también a la escritura, por tanto los conocimientos lingüísticos y psicológicos son claves en esta dimensión, mientras que lo que las personas “hacen” con estas habilidades en un determinado contexto, en virtud de sus necesidades y sus prácticas sociales, corresponde a la dimensión social de la alfabetización. Coincido con Soares en el valor instrumental de la alfabetización para garantizar el funcionamiento social, siguiendo su planteo:

La alfabetización no se limita pura y exclusivamente a una posesión individual de habilidades y conocimientos: implica también, y tal vez principalmente, un conjunto de prácticas sociales asociadas con la lectura y la escritura, efectivamente desarrolladas por las personas en un contexto social específico¹⁵ (Soares, 2007: 33).

¹⁴ Traducción propia a partir del original: “Most efforts at definitional determination are based on a conception of literacy as an attribute of individuals; they aim to describe constituents of literacy in terms of individual abilities. But the single most compelling fact about literacy is that it is a social achievement; individuals in societies without writing systems do not become literate. Literacy is an outcome of cultural transmission; the individual child or adult does not extract the meaning of written symbols through personal interaction with the physical objects that embody them” (Scribner, 1984: 3).

¹⁵ Traducción propia a partir del original: “o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos: implica também, e tal vez principalmente, em um

El letramento alude al proceso más que al producto, y en el contexto de la enseñanza eso permite llevar adelante evaluaciones en varios puntos de un continuum, evaluando prácticas a medida que se van adquiriendo conocimientos, y en relación con los distintos contextos de uso de la lectura y la escritura. No obstante ello, no siempre las condiciones que se dan en el ámbito educativo para llevar adelante estas mediciones, permiten desarrollarlas de forma procesual:

El sistema escolar estratifica y codifica el conocimiento seleccionado, dividiendo *en partes* lo que debe ser aprendido, planeando en cuantos períodos (bimestres, semestres, series, grados) y en qué secuencia se debe dar ese aprendizaje, y evaluando, periódicamente en momentos pre-determinados, si cada parte fue suficientemente aprendida¹⁶ (Soares, 2012: 85, énfasis de la autora).

La consecuencia que esto trae aparejado es la reducción de estas prácticas a lo que la escolarización espera que el estudiante alcance de acuerdo al nivel en que se encuentra, sin tomar en cuenta las prácticas que ocurren fuera del contexto escolar. Esto paradójicamente deviene en una descontextualización del concepto, debido a su alejamiento de las prácticas cotidianas, es decir, de las esferas donde también se usa la lectura y la escritura fuera del sistema educativo.

3.1.2 Letramentos, literacidades, literaciones: la dimensión del plural

Los autores que toman el enfoque situado en las prácticas letradas coinciden en el empleo de letramentos o literacidades, en plural (Street, 1984, 1993, 1997, 2014; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Horner, 2013). Se discute la

conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico” (Soares, 2007: 33).

¹⁶ Traducción propia a partir del original: “o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequencia deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida”

concepción del modelo autónomo de literacidad en singular, que descuida el contexto de una pluralidad de otras alfabetizaciones, en gran parte no reconocidas, lo cual, según estos autores, perpetúa las relaciones de poder¹⁷. El modelo autónomo considera que la alfabetización, por sí misma y de forma autónoma, neutral y descontextualizada tendrá efectos sobre otras prácticas sociales, como si fuera una variable independiente (Street, 2014). Esto quiere decir que, según esta perspectiva, la introducción de la alfabetización en los contextos de bajos recursos permitirá que mejoren sus habilidades cognitivas y sus perspectivas económicas sin tomar en cuenta las condiciones sociales y económicas que representaron su analfabetismo (Street, 2003). Se reduce la alfabetización a un “contenido” a ser enseñado, como un proceso mental que ocurre dentro de las personas y no en la sociedad. Según Street (2014), en el modelo autónomo los sujetos son tratados de forma homogénea, independientemente del contexto social, y el mayor esfuerzo está centrado en evaluar lo que saben con relación a los textos escritos y no en cómo los usan o lo que hacen con ellos en contextos históricos y culturales.

El modelo ideológico pone énfasis en la constatación de que estas prácticas son más que adquisición de “contenido”, pues estamos hablando de procesos de lectura y escritura que están ligados a estructuras culturales y de poder en una determinada sociedad. Street (2014) opta por el uso del término ideológico para describir ese abordaje pues, según él, indica de forma más explícita que otros términos (como por ejemplo “cultural” o “sociológico”) que las prácticas letradas son aspectos no sólo de la cultura sino también de las estructuras de poder: “el propio énfasis de tantos autores en la neutralidad o

¹⁷ Como ejemplos de estos modelos autónomos podemos citar el “study kills” o el “academic socialisation” (Street, 2005). En el primero la escritura se concibe como una habilidad técnica y el desarrollo de habilidades instrumentales, más vinculadas a la ortografía y la gramática, se trata de un modelo autónomo y reduccionista, cuyo objetivo es remediar o solucionar una dificultad. El segundo asume la existencia de “una cultura” (Street, 2005) y no se centra en las prácticas institucionales, al igual que el primero es reduccionista, y pierde de vista características retóricas de la escritura, entre otras cosas.

autonomía del letramento es ideológico, pues enmascara esa dimensión de poder”¹⁸ (Street, 2014: 172).

Siguiendo esta perspectiva, la ideología es vista como un lugar de tensión entre autoridad y poder, por un lado, y resistencia y creatividad individual, por el otro (Street, 2014). Según este autor, la noción de literacidades múltiples es clave para mostrar las diferencias entre el modelo autónomo y el ideológico, pues la noción de un Letramento en mayúsculas y singular es solamente la visión de una “subcultura” (Street, 2014: 147), ya que existen variedad de prácticas letradas.

Soares (2002) considera que múltiples tecnologías de escritura crean distintas literacidades en los que hacen uso de esas tecnologías. Según la autora esto conlleva a la existencia de distintos efectos cognitivos, sociales y culturales en función de los contextos de interacción con la palabra escrita y con el mundo, es decir, más allá de la escritura: “diferentes espacios de escritura y diferentes mecanismos de producción, reproducción y difusión de la escritura dan como resultado diferentes letramentos”¹⁹ (Soares, 2002: 143).

La expresión Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante NEL), planteada por Street (2003), entre otros, desafía el modelo autónomo, sosteniendo que la práctica de la literacidad es netamente ideológica y que está situada dentro de otra ideología más amplia que es el lenguaje como práctica social:

¹⁸ Traducción propia a partir de la realizada por Marco Bagno: “A própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ de letramento è ideológica porque mascara essa dimensão de poder” (Street, 2014: 172).

¹⁹ Traducción propia a partir del original: “Diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (Soares, 2002: 143).

Los “Nuevos Estudios de Literacidad” (NEL) (Gee, 1991; Street, 1996) representan una nueva tradición al considerar la naturaleza de la literacidad centrándose no tanto en la adquisición de habilidades, como en los enfoques dominantes, sino en lo que significa pensar en la literacidad como una práctica social (Street, 1985). Esto implica el reconocimiento de múltiples literacidades, que varían según el tiempo y el espacio, pero que también se cuestionan las relaciones de poder ... y preguntan cuáles literacidades son dominantes y cuáles son marginadas o resistentes²⁰ (Street, 2003: 77).

Si bien estos estudios ya no son nuevos, pues hay una trayectoria de trabajos al respecto desde hace varios años (Street, 1993, 1995, 1997, 2003, 2005; Gee, 2000; Hull y Schultz, 2001; Brandt y Clinton, 2002; Pahl y Rowsel, 2011), el nuevo aporte que en su momento realizaron planteaba que saber leer o escribir no respondía a un dominio del código en general, sino a la lectura y la escritura de clases específicas de textos, con relación a las prácticas de los diferentes grupos sociales y a sus propósitos concretos. Con esto queda clara la concepción de que estas prácticas varían en función de los contextos y las culturas, acusando una pluralidad de condiciones para que se lleve adelante. Según Barton (1994), no solo existen múltiples prácticas letradas, que varían de acuerdo al tiempo, el espacio, el contexto y las relaciones de poder entre los participantes en las prácticas sociales, sino que cada individuo posee variados tipos de estas prácticas, consideración en la que coincido, y razón por la que adopto la pluralidad del término literaciones.

El uso del plural busca precisamente la ampliación de la gama de actores y actividades implicadas cuando hablamos de leer y escribir, reconociendo que estas actividades no son ni homogéneas, ni estables, ni pueden verse como una unidad

²⁰ Traducción propia a partir del original: “What has come to be termed the “New Literacy Studies” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power...and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant” (Street, 2003, p. 77).

discreta, sino, por el contrario, en constante cambio, donde la diversidad y las prácticas heterogéneas hablan de su carácter social, sobre todo en el sentido de “histórico social” (Lea y Street, 1998: 159) que implica el cambio y la vulnerabilidad a la transformación.

No se habla de habilidades, como en el caso del modelo autónomo, sino de prácticas, y se insiste en su carácter ideológico, pues siempre parten de una particular visión del mundo y además están muy vinculadas con lo institucional, siendo precisamente este el lugar donde se desarrollan los discursos y las relaciones de poder. Esto es clave y focaliza en el valor conferido al estudio de los discursos situados en las comunidades y de acuerdo con las distintas disciplinas, aspecto que en esta tesis se tomará como vertebrador.

Atendiendo a las teorías antes planteadas, resulta necesario comprender el potencial de las literacidades para transformar prácticas sociales consideradas injustas y para sentar las bases para una mayor participación social y política (Resnik, 1983), creando conciencia crítica para participar en acciones en pro de una sociedad justa (Freire, 1970). Una teoría crítica de las prácticas letradas es entonces otro de los planteos que debemos atender a la hora de efectuar una visión panorámica de este tema. Se busca dominar la lectura y la escritura en términos de conciencia, se trata de crear, re crear y transformar de sí, proponiendo una postura de intervención sobre lo dicho, como opinaba Paulo Freire (1970). Asimismo Bourdieu (1991) aporta un interesante enfoque al conectar lenguaje, poder y política. Según él, todos los intercambios lingüísticos son canales a través de los cuales se vehiculiza el poder simbólico y es mediante el lenguaje que se reproducen las relaciones de poder y las diferencias sociales.

En síntesis, existen múltiples literaciones, ya sea por los medios empleados para hacer circular la información, como por el idioma o la cultura implicada en

estas prácticas, así como también en relación con el ámbito donde esas prácticas se desarrollan, dentro de una determinada cultura.

3.1.3 Prácticas y eventos letrados

Situado en la perspectiva del modelo “ideológico” (en el cual se asume la existencia de una variedad de prácticas letradas, en distintos contextos y situaciones), Street (2003) plantea que resulta muy problemático utilizar el término *literacidad* como objeto de estudio y por tanto propone, como ya vimos en el apartado anterior, el uso del plural literacidades. También distingue entre prácticas letradas y eventos letrados como inspiración para los NEL. Prácticas y eventos tratan de actividades sociales que tienen a la lectura y a la escritura como formas de expresión y están relacionados con el uso, función e impacto social de la escritura, lo cual evidencia la importancia que revisten los aspectos socio históricos de la adquisición de la escritura en una sociedad.

Según Barton y Hamilton (2000), las prácticas letradas son unidades no observables de comportamiento, ya que son formas culturales de la utilización de la literacidad, e implican la orientación hacia los datos blandos, pues atienden a los valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Estas últimas son claves: “las prácticas de alfabetización se entienden mejor como existentes en las relaciones entre las personas, dentro de los grupos y las comunidades, y no como un conjunto de propiedades que residen en los individuos” (Barton y Hamilton, 2000: 8)²¹.

²¹ Traducción propia a partir del original: “literacy practices are more usefully understood as existing in the relationships between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals” (Barton y Hamilton, 2000: 8).

Eso incluye también la conciencia de la gente acerca de las prácticas letradas, y el sentido que les dan, lo cual es sumamente importante porque habla de la importancia de las prácticas a nivel social, ya que estas deben entenderse a partir de las relaciones entre las personas dentro de las comunidades.

Los eventos letrados, en cambio, sí son observables, están mediados por textos escritos que son precisamente el elemento tangible a través de los cuales podemos estudiarlos, se relacionan con la puesta en funcionamiento de esas prácticas y serían entonces la consecuencia de las prácticas de lectura y escritura sobre la sociedad. A partir de esos acontecimientos situados en el medio social los investigadores intentan aproximarse a las prácticas de letramento.

Según Barton (2007) la expresión evento letrado fue utilizada por primera vez para estos fines por Anderson (1980, apud Barton, 2007) quien lo define como cualquier instancia en la que los individuos interactúan en torno a un texto escrito. En palabras de Barton y Hamilton (2000: 8): “Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son moldeados por ellas²²”. Según Orlando (2012), por un lado está el acontecer situado, y por otro las prácticas entendidas como posibles elecciones que sustentan esos eventos. Siguiendo su planteo, las prácticas nos permiten arrojar luz sobre las elecciones que los hablantes realizan, conocer una selección de posibilidades y a su vez dar cuenta de la exclusión que esto implica sobre otras opciones, al tiempo que nos ayudan a entender la fijación de esas selecciones en áreas particulares de la vida social.

En el caso concreto de la Licenciatura en Bibliotecología se da un continuum de eventos letrados o de literaciones que se van sucediendo a lo largo de la carrera y que acompañan el trayecto de los estudiantes. Gracias a ellos podremos acercarnos al funcionamiento social de estas prácticas y también conocer las tradiciones, la praxis sociocultural, por eso es tan importante la

²² Traducción propia a partir del original: “Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them” (Barton y Hamilton, 2000: 8).

historicidad. Las instituciones generan literacidades particulares y las sostienen, en el caso de las instituciones educativas generan prácticas de literaciones dominantes, lo cual muestra la raigambre social de las prácticas letradas (Barton y Hamilton, 2000).

3.2 En clave dialógica: diálogo, enunciado y géneros discursivos

Considero necesario tomar en cuenta múltiples dimensiones a la hora de abordar el objeto de estudio que planteo en esta tesis. En tal sentido el dialogismo, y en especial los aportes de Mijaíl Bajtín y los miembros del Círculo de Bajtín, serán tomados como enfoque conceptual orientador, y es esta mirada la que a su vez vertebrará la investigación desde el punto de vista metodológico (aspecto que se tratará en el apartado 4.2). Su propuesta teórica gira en torno a una serie de asuntos sobre los que vuelve una y otra vez a lo largo de toda su producción, revisándolos de forma recursiva y recurrente y retornando a ellos en andar oscilante. A continuación intentaré dialogar con algunos de esos conceptos, relacionándolos y articulándolos en consonancia con la impronta bajtiniana.

3.2.1 La dialogicidad como juego de movimientos

La comunicación es el engranaje que mueve las piezas en el sistema bajtiniano de concepción del lenguaje, un lenguaje que es entendido *en uso*, como fenómeno real, vivo y como acto de gran complejidad. Con esto el autor se aleja de las propuestas que miran la lengua como abstracción científica y la toman como objeto de estudio desconectado de las circunstancias concretas en que el lenguaje es empleado. Al igual que Volóshinov (1929), Bajtín toma distancia y

crítica a las concepciones monológicas²³ que circulaban en su época²⁴, y opina que en ellas la orientación hacia *el otro* (que para él es clave en el proceso de comunicación), se debilita “hasta el límite” (Bajtín, [1952-3]- 2011: 256). Al respecto dice:

Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto). Únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en diálogo [...] Si convertimos el diálogo en un texto parejo (esto es, si eliminamos las fronteras entre las voces (los cambios de los sujetos hablantes), lo cual es posible en un principio (la dialéctica monológica de Hegel), entonces el sentido profundo (infinito) desaparecerá (tocaremos el fondo, pondremos punto muerto) (Bajtín, [1974]- 2011: 382).

En su teoría, el diálogo es tratado en un sentido mucho más profundo del que comúnmente usamos cuando aludimos a la conversación entre personas que intercambian ideas o discuten puntos de vista, es decir, como comunicación verbal, directa y oral entre interlocutores situados cara a cara. Esta teoría enfatiza en el hecho de que, aunque la acepción atribuida al diálogo como comunicación oral, directa entre interlocutores, sea de amplio uso, no es el único valor que le podemos atribuir. Precisamente, en los géneros propios de la comunicación cultural compleja la respuesta suele darse en forma diferida.

²³ El objetivismo abstracto de corte saussureano, del que la escuela de Ginebra es fiel exponente, y el subjetivismo individualista, identificado explícitamente con la obra de Karl Vossler son tomados en *Marxismo y Filosofía del lenguaje* como muestras de esa orientación monológica, haciendo alusión a ellos al plantear que “la lingüística estudia la lengua viva tal como si estuviese muerta, y la lengua materna como si fuera extranjera” (Voloshinov, [1929]- 2009:123).

²⁴ Cabe detenerse en el problema de la autoría de la obra vinculada a Bajtín, pues este tema ha suscitado un debate que se mantiene incluso hasta nuestros días. *Marxismo y Filosofía del Lenguaje* no escapa a esta consideración en cuanto a las dudas que se dan entre autor real y seudónimo. No es clara la autoría de la obra a cargo de Voloshinov, y hasta dónde la misma debe ser atribuida a Bajtín. El problema está relacionado con el contexto de producción de estos textos, en este caso concreto se trata de un trabajo escrito en los albores del período soviético que representa, según manifiesta Bubnova en el prólogo a la obra (edición 2009, editorial Godot), un temprano intento por construir una filosofía del lenguaje de acuerdo con los principios marxistas. Luego Bajtín negará, ya al final de su vida, su relación con el marxismo, lo que puede explicar su negativa a admitir la autoría total o parcial de esta obra.

Todo enunciado monológico, incluso un enunciado escrito y acabado, responde a algo y está orientado hacia algún objeto. Representa tan solo un eslabón en la cadena ininterrumpida de las actuaciones discursivas. Todo monumento continúa el trabajo de sus antecesores, polemiza con ellos, espera una comprensión activa, una respuesta, a la que de hecho puede anticiparse. Todo monumento es una parte realmente inseparable de la ciencia, la literatura o de la vida política. Un monumento, como cualquier enunciado monológico está orientado hacia la recepción en el contexto de la cotidianidad científica o de la realidad corriente de la literatura, esto es, en la generación de aquella esfera ideológica de la cual este monumento es una parte inalienable (Bajtin, [1929]-2009: 123-4).

También en *El problema de los géneros discursivos* Bajtín ([1952-3]-2011) expresa que el diálogo es tomado como metáfora abarcativa en extenso, es decir, aludiendo a toda comunicación discursiva, del tipo que sea, y centrado en la condición dialógica del lenguaje como fenómeno social y en el papel activo del otro en el proceso de comunicación discursiva, ya hablemos de discurso escrito o leído.

El concepto de diálogo tiene un alcance que trasciende la estructura gramatical, o el mero consenso entre dos partes. En este caso, según Coelho se convierte en monólogo pues se trata de un diálogo finalizado. Sobre el punto el autor se detiene y son elocuentes sus palabras:

La palabra diálogo [...] es bien entendida, en el contexto bajtiniano, como reacción de mí al otro, como ‘reacción de la palabra a la palabra de otro’, como un punto de tensión entre yo y el otro, entre círculos de valores, entre fuerzas sociales. Desde esta perspectiva, interesa no la palabra pasiva y solitaria, sino la palabra en la actuación compleja y heterogénea de los sujetos sociales, vinculada a situaciones, a discursos pasados y anticipados²⁵ (Coelho, 2010: 123).

²⁵ Traducción propia a partir del original: “A palavra diálogo [...] é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa

En ese diálogo amplio, no solo está el ahora del intercambio, situado en un hoy concreto, sino un encuentro que debe ser comprendido extensivamente, pues en él se desarrolla una discusión ideológica a gran escala, en la cual está involucrado el pasado, a través de las voces que participaron en la discusión, y el futuro, en las respuestas que estas palabras dichas hoy recibirán hacia adelante. No solo se involucra un tiempo determinado, situado y concreto, un pequeño tiempo instalado en un aquí y ahora, sino un tiempo global, un gran tiempo que da cuenta de un espacio infinito de matices socio- históricos y culturales en interacción.

Este diálogo considera lo ya dicho, pero no queda estático en ello, sino que se mueve y se orienta a su vez para la respuesta, al tiempo que realiza también un movimiento de diálogo interno, donde el contexto social y cultural participa y es escuchado. Lo interesante en este juego de movimientos es, por un lado, la propuesta de dialogicidad en sí misma, vale decir, la condición dialógica del lenguaje, y por otro lado el hecho de proponer una nueva mirada sobre el lenguaje, separada de los planteos e interpretaciones realizados hasta entonces por la lingüística general.

En el ámbito del lenguaje el carácter dialógico oficia como vertebrador y ensambla todas las otras nociones que Bajtín trae al escenario de análisis y

Se orienta a la consideración del diálogo como un concepto irradiador y organizador de la reflexión –como nos confirma el trecho a seguir-, que, además de explicar por qué celebra el diálogo, también ayuda a definirlo como alternancia entre enunciados, entre acabamientos, o sea, entre sujetos hablantes, entre distintas posturas²⁶ (Coelho, 2010: 116).

perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas” (Coelho, 2010: 123).

²⁶ Traducción propia a partir del original: “aponta para a consideração do diálogo como uma boa amostra, um conceito irradiador e organizador da reflexão –como nos confirma o trecho a seguir-, que, além de explicar porque celebra o diálogo, também ajuda a defini-lo como alternância entre

Reciprocidad y acabamiento son algunos de los conceptos que se desprenden de la cita antes expuesta y que nos invitan a una reflexión. Veamos de qué forma los vincula el dialogismo en el siguiente apartado.

3.2.1.1 Todo hablante es de por sí un contestatario: revisando los conceptos de enunciado y enunciación

Las propias palabras de Bajtín offician de título de esta sección para plantear que, en cada réplica, en cada enunciado, está presente el reconocimiento de la reciprocidad entre hablantes que componen un diálogo real y concreto. Con esto busco mostrar el lugar que tiene el discurso del otro y la importancia del diálogo que sostiene el hablante con una voz ajena en un lenguaje social²⁷. La tríada yo para mí, yo para el otro y el otro para mí, base del “sujeto situado” (Sobral, 2014: 22) habla por sí sola de la trascendencia de un planteo que traspasa la consideración del sujeto como ser biológico, instalándolo en diálogo con su historia y su cultura. En palabras de Bajtín:

(...) todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de

enunciados, entre acabamientos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos” (Coelho, 2010: 116).

²⁷ Respecto a la relación entre el enunciado propio y el ajeno, Julia Kristeva (1984) propone usar el término intertextualidad para definirla. Según ella todo texto se construye como un mosaico de citas, todo parte de otros textos que el nuevo texto absorbe.

relaciones (se apoya en ellos, problemiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo enunciado es un eslabón en una cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados (Bajtín, [1952-3]- 2011: 258).

El hablante en su acto de comunicación no toma palabras neutras, externas a él y por tanto abstractas, sino que recurre a un repertorio propio que nace a partir de enunciados ajenos, que han sido contextualizados y que poseen un valor situado en el sentido de que han sido producto del devenir histórico en que se desarrolla la comunicación discursiva concreta. Diálogo y enunciado son, como queda de manifiesto, conceptos interdependientes. El lenguaje ingresa en la vida a través de enunciados, y siguiendo lo planteado por Bajtín “el discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y fuera de esta forma no puede existir” (Bajtín, [1952-3]- 2011: 257).

Rajo y Barbosa (2015) utilizan el término enunciado como sinónimo de texto y plantean que se trata de un dicho concreto y único que se vale de la lengua para su materialización, constituyendo el discurso. Lo que lo define son sus fronteras, expresión que en este contexto es usada como alternancia de los hablantes. Este alcance del término fronteras estaría señalando que lo importante no es la extensión del enunciado (desde una interjección a un extenso planteo, desde un movimiento de cabeza a una obra en varios tomos puede ser considerado un enunciado), ni tampoco si es expresado verbalmente, o si ocurre en la mente del hablante. La frontera estaría marcada por la voluntad discursiva del hablante, que expresa todo lo que sus posibilidades de expresión le permiten decir en ese momento y deja espacio para la intervención del otro, lo cual materialmente queda expresado con la instalación de una pausa. Eso indica que ha finalizado su exposición, y en ese acto abre la posibilidad del uso de la palabra por parte de otro hablante. Se trata de límites claramente identificables que cierran (provisoriamente) ese enunciado que es único, irrepetible y concreto.

El enunciado no es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes [como señal] de que el hablante ha concluido (Bajtín, [1952-3]- 2011: 258, énfasis del autor).

En relación con esto retomamos lo dicho al final del anterior apartado (3.2.1) acerca del vínculo entre los conceptos de acabamiento y reciprocidad, pues esa alternancia entre los enunciadores produce necesariamente el acabamiento o conclusividad y ambas nociones (acabamiento y reciprocidad), unidas, definen al enunciado. El hablante considera que ha dicho todo lo que podía expresar -en ese momento-, por tanto agotó provisoriamente el tema y su voluntad de enunciar y eso abre la posibilidad de respuesta por parte de otro hablante. Estamos hablando de un acabamiento provisorio, circunstancial, de acuerdo con el género que en ese momento esté organizando el discurso: “ese acabamiento es lo que posibilita al interlocutor –oyente o lector- reaccionar, tomando la palabra y replicando el enunciado del otro²⁸” (Rojo y Barbosa, 2015: 30).

La posibilidad de respuesta implica también una toma de posición activa, ya sea para coincidir o para plantear una posición divergente o un matiz nuevo que amplía la posición ya planteada desde otra perspectiva (estos aspectos se retomarán más adelante, al detenernos en el concepto de responsividad).

Bajtín considera que “todo enunciado constituye un eslabón en la cadena de comunicación discursiva” (Bajtín, [1952-3]- 2011: 281) así nos plantea, por un lado, la presencia de un hablante y un oyente en esa interacción, pero además hace explícita esa orientación hacia el otro que tienen los enunciados y que es necesaria para instalar la alternancia de sujetos discursivos. Los enunciados de los interlocutores (también llamados por Bajtín, [1952-3]- 2011: 258 “réplicas”), se sustituyen/retroalimentan unos a/con otros y expresan la posición del hablante, su postura individual en una situación concreta, la cual a su vez está permeada por

²⁸ Traducción propia a partir del original: “Esse acabamento é que possibilita ao interlocutor –ouvinte ou leitor- reagir, tomando a palavra e replicando o enunciado do outro” (Rojo y Barbosa, 2015: 30).

las respuestas de ese otro que compone el ciclo de réplicas. Según Coelho réplica y enunciado no son lo mismo. La réplica es, de acuerdo a sus palabras, relativamente acabada, pues parte “de una temporalidad más extensa, de un diálogo social más amplio y dinámico” (Coelho, 2010: 117), mientras que el enunciado sí se presenta de manera acabada habilitando, como respuesta, el enunciado del otro.

Bajtín en cambio deja clara la equivalencia entre ambos términos, al verlos como sinónimos, y además plantea que “cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición” (Bajtín, [1952-3]- 2011: 258). Las réplicas siempre presuponen la existencia de los otros miembros de la comunicación discursiva. Opino que el enunciado participa y ayuda a conformar ese diálogo social más amplio, y posee un acabamiento provisorio, al igual que la réplica, por lo cual discrepo con la distinción que plantea Coelho entre ambos términos.

Otro concepto que completa el alcance del enunciado es el de orientación, que en este caso refiere a la disposición hacia el destinatario²⁹ que poseen los enunciados, clave en la concepción de enunciado propuesto por Bajtín. El enunciado contesta y expresa la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos: “A diferencia de las unidades significantes de la lengua –palabras y oraciones- que son impersonales [...] el enunciado tiene autor y destinatario” (Bajtín, [1952-3]- 2011: 282). Esta orientación es necesaria para que se produzca, por un lado, la comprensión activa, de acuerdo al contexto y a la situación concreta en que se producen los enunciados, y por otro permite que se desarrolle la discusión ideológica a gran escala, respondiendo a lo dicho, asintiendo, negando o ampliando lo expuesto, en definitiva, alimentando el discurso y haciéndolo crecer.

²⁹ Incluso cuando el otro no está copresente, antes que en términos intramentales e individuales, las acciones se expresan sociointeractivamente (Linell, 1998).

La palabra representa un acto bilateral, “se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada” (Volóshinov, [1929]- 2009: 137). Los enunciados traducen formas de ver y posicionarse ante el mundo, y por eso es crucial interpretar la voluntad enunciativa y la orientación entonacional que el enunciado muestra:

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados (Volóshinov, [1929]- 2009: 152).

La cita antes expuesta introduce un aspecto que aún no he tratado y es el de los puntos de contacto entre los conceptos de enunciado y enunciación, y a su vez invita a detenernos en la consideración acerca de las dificultades que trae aparejada la necesidad de intermediación a través de las traducciones a la hora de aproximarse a un autor. El objeto privilegiado de estudio para Bajtín es la expresión en ruso *vyskázivanie*, traducido en algunos casos como enunciación y en otros (para la mayoría de los traductores) como enunciado. Según el traductor Paulo Bezerra³⁰ el término significa “acto de enunciar, de expresar, transmitir pensamientos, sentimientos, etc, en palabras”, y si bien en ruso no hay ninguna posibilidad léxica de distinguir enunciado de enunciación, este traductor opta por enunciado a la hora de traducir el término ruso al portugués, al igual que Tatiana Buvnova lo hace en la traducción que realiza al español.

Para algunos autores el enunciado es visto como producto, y el acontecimiento constituido por su aparición sería la enunciación. Según Brait y de Melo (2014: 64) algunas veces enunciado es definido en oposición a enunciación, y en tal sentido plantean que la enunciación es el proceso que

³⁰ Bajtín, M. [1952-3] *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ocurre y deja marcas “de la subjetividad, de la intersubjetividad, de la alteridad que caracterizan al lenguaje en uso, lo que lo diferencia del enunciado para ser entendido como discurso”³¹.

Resulta evidente que no se trata de una definición de consenso, muy por el contrario, las visiones acerca del tema no siempre son compartidas. En *Marxismo y filosofía del lenguaje* (1929) la enunciación es vista en su carácter social, histórico y cultural, allí Volóshinov la presenta como una categoría superior y general a la que se ajusta un acto lingüístico que al no quedar solo en el plano interno y expresarse, cambia. Respecto al mencionado trabajo, Brait y de Melo puntualizan que:

Uno de los méritos de esa obra es justamente haber difundido la idea de la enunciación, de la presencia del sujeto y de la historia en la existencia de un enunciado concreto, planteando a la enunciación como de naturaleza constitutivamente social, histórica y que, por eso, se une a enunciaciones anteriores y a enunciaciones posteriores, produciendo y haciendo circular los discursos³²” (Brait y de Melo, 2014: 68).

En *Discurso en la vida y discurso en la poesía*, Volóshinov y Bajtín (1926) plantean que el enunciado comprende un horizonte espacial común, compartido por los interlocutores; el conocimiento y la comprensión de la situación por parte de ellos y la evaluación común de esa situación de interacción, con lo que se manifiesta la implicancia que posee en la interacción, tanto lo verbal como lo extraverbal, donde juegan un rol preponderante los enunciados ajenos que anteceden a ese enunciado específico.

³¹ Traducción propia a partir del original: “subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso” (Brait y de Melo, 2014: 64).

³² Traducción propia a partir del original: “Um dos méritos dessa obra e justamente ter difundido a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de historia na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular discursos” (Brait y de Melo, 2014: 68).

El concepto de enunciación está indisolublemente ligado al de enunciado concreto pues: “Una enunciación concreta (y no la abstracción lingüística) nace, vive y muere en el proceso de interacción social entre los participantes de la enunciación” (Volóshinov y Bajtín, [1926]- 1997: 122). Tomando en cuenta estos planteos, no encuentro la razón para separar el alcance del término enunciado, y desgajarlo de enunciación, más bien considero que es en la complementariedad que realmente traducen la propuesta que Bajtín y su Círculo realizan. Coincido con Orlando (2012) en que la expresión enunciado-enunciación resulta más acertada para referirse a la totalidad del acto:

No deberemos perder de vista el valor procesual presente en la producción bajtiniana, también en muchas alusiones al enunciado. Este doble valor (proceso y producto) resulta, nuevamente, de la continuidad conceptual con la arquitectónica basilar del acto, ya que su totalidad supone tanto el contenido como el proceso³³ (Orlando, 2012: 38).

El propio Bajtín y su Círculo han reflexionado acerca de la vinculación entre estos términos y a su vez han tratado las conexiones que ellos poseen con el signo ideológico, por tratarse este justamente de un signo discursivo que está socio históricamente situado y que es producto de la comunidad social. La comprensión del signo ideológico ocurre en un contexto específico, eso es justamente lo que al hablante le interesa, pues es esa variación la que lo convierte en un signo apropiado para que el hablante se oriente respecto del enunciado ajeno en una determinada situación.

³³ Traducción propia a partir del original: “não deveremos perder de vista o valor processual presente dentro da produção baktiniana, também em muitas alusões ao enunciado. Este duplo valor (processo e produto) resulta, novamente, da continuidade conceitual com a arquitetônica basilar do ato, já que sua totalidade supõe tanto o conteúdo quanto o processo” (Orlando, 2012: 38).

El enunciado contiene las voces del hablante y el oyente y en esa interacción la intencionalidad discursiva juega un rol preponderante: está plagada de dialogicidad, los ecos de los enunciados de otros sobre ese tópico se suman a la actitud del hablante respecto a ese tema. Por eso la expresividad del enunciado traduce la voluntad discursiva del hablante, la cual se manifiesta en la elección de un determinado género discursivo, aspecto sobre el que volveremos al detenernos en el concepto de géneros discursivos, en el siguiente apartado.

En este diálogo las voces sociales interactúan, la cultura y la historia participan activamente “en una intrincada cadena de responsividad: los enunciados, al mismo tiempo que responden a lo ya dicho, provocan continuamente las más diversas respuestas³⁴” (Faraco, 2006: 57).

La responsividad es otro concepto ineludible para entender la teoría del diálogo. Según Orlando (2012) está vinculada con el hecho de que el enunciado está internamente dialogizado, y que se encuentra orientado no sólo a su propio objeto sino además a la palabra de los otros sobre el mismo tema, siendo entonces responsable y respondente. La responsividad tiene que ver con la capacidad de responder al otro, lo cual involucra también un compromiso ético pues al hacerlo asumo responsabilidad por mis actos.

Sobral (2010: 20) propone el uso del neologismo en lengua portuguesa *responsabilidade* como forma de integrar en un solo término el carácter responsable y responsivo del sujeto con relación a sus actos. De esta forma el autor busca unir “responsabilidad, el responder por los propios actos, a responsividad, el responder a alguien o a alguna cosa”³⁵ (Sobral, 2010: 20).

³⁴ Traducción propia a partir del original: “numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente as mais diversas respostas” (Faraco, 2006: 57).

³⁵ Traducción propia a partir del original: “responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa” (Sobral, 2010: 20).

La responsividad da cuenta de un sujeto sensible, no indiferente y participativo. La ética bajtiniana enfatiza en la noción de diálogo desde ese lugar, es decir, como un acto “dirigido a un tú, en presencia de un tercero que remite a un sentido infinito [...] otro y tercero que son el lugar donde se construye la palabra” (Zavala, 2005: 8). La palabra es el lugar en el que se sostiene la responsabilidad, es el terreno del compromiso asumido con el otro y con uno mismo. La construcción humana se cimenta a través del lenguaje y nos posicionamos como sujetos en el instante en que tomamos la palabra y hacemos propio eso que decimos, cuando lo impregnamos de nuestra orientación axiológica. Voz se identifica con postura ideológica, con opinión, con lugar desde el cual se mira la realidad y se busca entenderla. Por eso voz también se identifica con autor, aquel portador de ese punto de vista, de ese entendimiento perspectivizado, como plantea Linell (1998) que hace posible que la palabra deje de ser ajena (de los otros) y se transforme en mi palabra.

Esto exige de parte del sujeto una posición activa a través de la que se manifiesta la responsividad:

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta [...]; toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante [...]. Una comprensión pasiva del discurso percibido es tan solo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta y se actualiza en la consiguiente respuesta en voz alta. Claro, no siempre tiene lugar una respuesta inmediata en voz alta; la comprensión activa del oyente puede traducirse en una acción inmediata [...], puede asimismo quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa [pero esta es una comprensión de respuesta de acción retardada: tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta el oyente (Bajtín, [1952-3]- 2011: 254-5).

La comprensión implica entonces respuesta activa, y se instala necesariamente desde antes de verbalizar la respuesta, acompaña el proceso

mental de quien escucha y va siguiendo el devenir discursivo del otro en contrapunto dialógico hasta transformarse en respuesta. Es necesaria la instancia de comprensión, ese momento interno en que las palabras son repensadas y situadas en contexto, para que luego eso que ha sido internalizado pueda aflorar y se transforme en voz. En la comprensión activa, responsiva, va el compromiso y la responsabilidad de dar respuesta al otro, es la otredad la que da fuerza al concepto de comprensión, “la alteridad se encuentra en el centro del pensamiento dialógico bajtiniano” (Buvnova, 2015: 8) y por tanto sin esta noción no puede abordarse el concepto de comprensión en Bajtin. Bajtín no habla de un yo soy, sino de un yo también soy:

El otorgamiento inicial de la experiencia, el de ‘*yo también soy*’, no es individualista, pero tampoco impersonal: es dialógico, dialogizado, y no coincide consigo mismo. La primera certeza ontológica real de la conciencia y la autoconciencia, el ‘*yo también soy*’, implica que el yo no sea el inicio ni la fuente de sí mismo (Buvnova, 1997: 264, énfasis de la autora).

Rescato estas palabras pues considero que en ellas claramente se manifiestan los lugares del yo y del otro, es decir, no un terreno donde se funden visiones, sino un espacio dialógico donde confluyen perspectivas y donde se muestran visiones del mundo en un “entre” (Buber apud Buvnova, 1997) que los vincula a modo de puente: “el diálogo ontológico apunta a la concepción de este puente como lenguaje” (Buvnova, 1997: 264). Esto se vincula con la noción de orientación que poseen los enunciados, por un lado hacia el receptor, como ya vimos con detenimiento en este apartado, y por otro internamente, en cuanto a su contenido temático, su composición y estructuración, lo cual nos lleva a plantear un aspecto clave dentro del sistema bajtiniano de concepción del lenguaje: la noción de géneros discursivos, sobre la que nos centraremos en el siguiente apartado.

3.2.2 Géneros discursivos

El lenguaje como entidad particular va construyendo al mundo, no solo nos habla acerca de él sino que a su vez es partícipe de la construcción (Volóshinov, [1929]- 2009). La realidad se reconvierte según los elementos lingüísticos que empleo y en esa transacción se instala el hombre, en posición responsiva. Toda enunciación es una réplica a un enunciado ajeno; o al menos el enunciador toma en cuenta esa existencia de enunciados precedentes y también asume la existencia de enunciados posteriores como un hecho natural a la hora de desarrollar su propio proceso de enunciación. Desconocer esto es dejar de lado las influencias del “contexto inconcluso” (Bajtín, [1952-3]- 2011: 381) que nos rodea y a su vez, al reconocerlo, iremos construyendo la mirada desde este lugar.

La expresión contexto inconcluso alude a las posibilidades que brinda el entorno, no como marco estático, sino como espacio abierto en permanente construcción y ejerciendo influencia incesante en la comunicación. El enunciado refleja el contrapunto entre los escenarios en los que los sujetos interactúan (donde las instituciones juegan un rol preponderante, ya sea la familia u otros espacios como los ámbitos educativos o las empresas) y el uso creativo que las personas hacen del lenguaje en cada situación comunicativa.

Según Bajtín las esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua y como la actividad humana es tan variada, eso hace que también lo sean las formas de ese uso. Los enunciados concretos, a través de los cuales se materializa el uso de la lengua, reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de esas esferas, no solo por su contenido, y estilo, dice Bajtín, sino también, por su composición o estructuración. Si bien los enunciados se distinguen unos de otros y en virtud de la actividad humana a la que respondan, son más o menos complejos, tienen una naturaleza lingüística común.

Los discursos circulan a través de enunciados, los cuales se organizan en tipos estables de enunciaciones que se desarrollan en una esfera de uso concreto y que por ende están vinculados con determinadas situaciones discursivas. A estos “tipos relativamente estables”, Bajtín los llama “géneros discursivos” y plantea que los enunciados no sólo se inscriben en esta cadena dialógica sino que también:

(...) reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas [de la praxis humana] no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos, y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, [1952-3]- 2011: 248).

La estabilidad relativa de los géneros está dada por el hecho de que estos van variando de acuerdo con los ámbitos en que circulan y porque van acompañando los cambios históricos y culturales que necesariamente se dan a través del tiempo. Si bien mantienen estructuras que son una constante (en esto radica su estabilidad), los géneros son flexibles, pues su condición dialógica, y su capacidad de escuchar las voces sociales no permiten otra posibilidad.

Los géneros son inherentes a nuestro diario vivir, sin que nos percatemos de ello, en cualquier situación vivida estamos haciendo uso de géneros discursivos para hablar, ellos organizan nuestra comunicación, en todos los ámbitos y proyectos comunicativos en los que estemos participando, por eso es que, según algunos autores (Rojo y Barbosa, 2015), pueden verse como entidades de la vida.

El género moldea a los enunciados viabilizados a través de los textos. En esto va la significación de las enunciaciones, pues el género también deja ver la toma de posición del hablante, la ideología, el punto de vista desde el cual organiza su discurso, lo cual se evidencia también en la elección de determinada forma genérica. Dicho en otros términos, el género es portador del enunciado vivo, como diría Bajtín. Desde esta mirada no se trata de concebir a la ideología como algo subjetivo, que anida en el interior del ser humano o como ideas ya preconcebidas; precisamente, y de acuerdo al planteo de Bajtín y de su Círculo, la ideología es expresión de las interpretaciones de la realidad social que se explicitan por medio de palabras u otros signos. El vehículo por donde estas ideas circulan y se regeneran son los géneros discursivos, allí se comunican las visiones del mundo, interactuando con otras miradas a través de los enunciados.

Rojo y Barbosa realizan una interesante distinción entre géneros discursivos y géneros textuales. Ellas se inclinan por el uso de géneros discursivos o de discurso y no por la expresión géneros textuales, y fundamentan esta elección en el hecho de que lo que interesa son los efectos del sentido dado a ese discurso, los ecos ideológicos, las voces y los juicios de valor que el enunciador realiza por medio de ciertos enunciados, los cuales circulan a través de la elección de cierto género discursivo: “No importan tanto las formas lingüísticas o la de los textos en sí para relacionarlas a los contextos, sino más bien el desenvolvimiento de los temas y de la significación”³⁶ (Rojo y Barbosa, 2015: 42).

A través de los géneros discursivos se hacen visibles representaciones del mundo y se van reflejando las transformaciones de la vida social:

³⁶ Traducción propia a partir del original: “Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação” (Rojo y Barbosa, 2015: 42).

Los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua. Ni un solo fenómeno nuevo (fonético, léxico, de gramática) puede ser incluido en el sistema de la lengua sin pasar la larga y compleja vía de la prueba de elaboración genérica (Bajtín, [1952-3]- 2011: 251).

Como ya hemos planteado en este recorrido, las formas genéricas son recurrentes, siempre están presentes, interviniendo de acuerdo a las especificidades de cada esfera de uso de la lengua, las que están en estrecho vínculo con las situaciones en que se desarrollan los discursos y con los participantes de la comunicación, pues a través de los géneros se traduce la voluntad discursiva del hablante, aspecto sobre el que ya nos detuvimos al hablar de enunciado y enunciación (ver apartado 3.2.1.1). Lo importante es tener en cuenta que esa impronta personal propia de cada hablante se amalgama y se adapta al género elegido, se desarrolla gracias a una determinada forma genérica que estabiliza los discursos y ayuda a la comprensión.

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos sus géneros desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso (Bajtín, [1952-3]- 2011: 265).

Según Rojo y Barbosa (2015), los géneros se materializan en enunciados y no como géneros en sí, y son constituidos históricamente y experimentados socialmente, por eso ellas los llaman universales concretos que circulan en la vida real. En la práctica los usamos sin dificultades, pero cuando tenemos que trasladar esto a la teoría, seguramente no podamos constatar su existencia:

[...] los géneros son formas de decir, de enunciar, de discursivizar, tramadas por la historia de una sociedad, de una cultura y en ellos circulan los saberes de las personas –un universal- pero solo aparecen concretamente en la forma de textos orales, escritos o multimodales, esto es, aquellos que mezclan varias modalidades de lengua/lenguaje³⁷ (Rojo y Barboza, 2015: 28).

Los géneros discursivos ayudan a que la comunicación se desarrolle con fluidez, pues el hablante ya tiene internalizadas las formas genéricas en que los discursos circulan y gracias a ello puede percibir el tono y el desarrollo de determinado tipo de comunicación, en forma general, la que luego irá adaptándose a las especificidades propias de las circunstancias y del tema, pues los géneros se reinventan en el devenir de la comunicación. Por tanto, si bien el hablante ya tiene internalizada la existencia de los géneros discursivos, estos van naciendo y articulándose de acuerdo a las circunstancias propias de la comunicación, las cuales son únicas.

En los géneros discursivos se juegan, por un lado, la libertad y por otro la normatividad, ya que son adaptables a cada situación, pero no son creados por los hablantes, sino que le son dados, lo cual es un claro ejemplo de la normatividad aludida antes, y es condición para lograr la comprensión. En *De los apuntes 1970-1971* Bajtín (1970-71)- 2011: 353) plantea que “los elementos repetibles del discurso (más bien de la lengua) y la comprensión semantizada de un enunciado irrepetible” ayudan a la comprensión y al reconocimiento. Constante y variación en juego dialógico, la lengua habilita la novedad y a su vez esas variaciones se encuentran sostenidas por los elementos repetibles que permiten que la expresividad sea comprendida.

³⁷ Traducción propia a partir del original: “(...) os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar, tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas –um universal-, mas que so aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem” (Rojo y Barboza, 2015: 28, énfasis de las autoras).

Si no existieran los géneros discursivos, y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible (Bajtín, [1952-53]- 2011: 265).

Estas formas genéricas, maleables y adaptables de acuerdo a las situaciones, acusan la existencia de una gran variedad en diálogo con las situaciones y esferas de actividad humana, aspectos sobre los que nos detendremos en el siguiente apartado.

3.2.2.1 Heterogeneidad genérica y esferas de uso de la lengua

Cada esfera de actividad y comunicación humana se caracteriza por el empleo de variados tipos de enunciaciones, la elección por uno u otro de ellos responde a las condiciones específicas de la esfera en que es usada la lengua en esa circunstancia determinada, y al contenido temático que pretenda transmitir el hablante, situado en su propia circunstancia de tiempo y lugar. Hablamos a través de géneros y estos traducen nuestros posicionamientos en el escenario social, pues el lenguaje participa de la vida a través de enunciados que son quienes, por decirlo de alguna manera, “hacen” la comunicación. Estos enunciados responden a ciertos estilos y de esa forma se van creando esos tipos relativamente estables de enunciados, que, como vimos, Bajtín llama “géneros discursivos”. La estabilidad está dada por el tema, la composición y el estilo, los cuales le dan unidad genérica a los enunciados, la relatividad (es decir, su carácter cambiante) responde al permanente juego de movimientos que los enunciados traducen: orientados, perspectivizados y respondientes, como ya vimos en el recorrido realizado en torno a este tema.

Bajtín distingue los géneros discursivos primarios (presentes en los diálogos cotidianos) de los secundarios (los que forman parte de los códigos culturales más elaborados). Esta distinción da cuenta de las esferas de uso del lenguaje en proceso dialógico interactivo (Machado, 2014). Los géneros secundarios “surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita” (Bajtín, [1952-3]- 2011: 250) y se constituyen sobre la base de los primarios o también llamados “simples” pues aluden al habla espontánea³⁸.

El foco de interés de esta tesis se orienta hacia los géneros secundarios, y dentro de ellos me referiré al trabajo final de grado que los estudiantes deberán realizar como requisito para obtener su título de Licenciado en Bibliotecología. Este es un claro ejemplo de género secundario que se desenvuelve en el ámbito académico. Las esferas de uso no son abstracciones sino una referencia directa a los contextos de producción y circulación de los enunciados que se manifiestan en los discursos. En el capítulo siete planteo en profundidad aspectos inherentes al trabajo final de grado como un tipo de enunciación con características definidas, dadas por su esfera de uso, por las particularidades propias del recorrido disciplinar y por los actores sociales que participan en las prácticas de *literaciones*.

Al referirnos a las esferas de uso, se impone detenernos en el valor que revisten las coordenadas de espacio y tiempo, las cuales son inherentes a la noción de géneros discursivos. Estos no pueden pensarse sin tenerlas en cuenta. A su vez esto nos lleva a ampliar la mirada y situarnos en el gran tiempo de las culturas, trascendiendo el aquí y el ahora:

El género, en la teoría del dialogismo, está inserto en la cultura, en relación a la cual se manifiesta como memoria creativa, donde están depositadas no solo las grandes

³⁸ En palabras de Bajtín ([1952-3]- 2011: 251), “los géneros primarios serían ciertos tipos de diálogo oral: diálogos de salón, íntimos, de círculo, cotidianos y familiares”.

conquistas de las civilizaciones, sino también los descubrimientos significativos sobre los hombres y sus acciones en el tiempo y en el espacio³⁹ (Machado, 2014: 159).

En el apartado 4.2 volveré sobre la relación espacio y tiempo al tratar los conceptos de cronotopo y exotopía, ambos presentes en la investigación en ciencias humanas.

3.3 Las comunidades de práctica en el ámbito de la ciencia de la información

Los aprendizajes adquieren significación en contexto y en la educación terciaria se vinculan a lo disciplinar. La lectura y la escritura son prácticas cuyo uso es clave para ingresar a una comunidad disciplinar y funcionar como parte de ella, para poder apropiarse de los contenidos y de la lógica de funcionamiento de esa disciplina. En este apartado me detendré en la noción de comunidad de práctica ya que implica un aporte sustancial para comprender los procesos de lectura y escritura de forma situada, aspecto clave en el abordaje de mi tesis.

Las prácticas que se llevan adelante en contexto de enseñanza y aprendizaje transversalizan los territorios disciplinares y pueden verse como nucleadoras de la formación universitaria. Según Torres, Fedorczuk y Viera (2009) las prácticas pueden entenderse como "series de acciones que presentan aspectos conscientes e inconscientes, voluntarios e involuntarios" esas acciones se traducen en actividades que cobran sentido según los marcos socio-culturales e históricos de referencia, e implican un aprendizaje situado, por eso estudiar estas prácticas nos permite ver, entre otras cómo operan los procesos de aprendizaje en grupos.

³⁹ Traducción propia a partir del original: O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como memória criativa onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço” (Machado, 2014: 159).

La noción de comunidad implica ir más allá de lo individual, las personas se organizan en grupos para realizar actividades en distintos ámbitos. Cada comunidad es diferente, pues eso depende del contexto donde interactúa y de sus características propias, en tal sentido, hay elementos que nuclean a sus miembros y una forma de interacción particular que caracteriza a ese grupo. Wenger (1999) lo llama "compromiso mutuo", y con esta expresión alude a que siempre existe una empresa conjunta a través de la cual los integrantes de la comunidad organizan sus esfuerzos.

Según Lave y Wenger (1991) el aprendizaje tiene lugar en comunidades, el conocimiento se construye en colectivo, se socializa, y en ese acto se da una interacción entre los integrantes de esa comunidad donde cada uno comparte su conocimiento y a su vez se nutre del de los demás. Independientemente de los intereses propios, hay un interés en común que amalgama las manifestaciones particulares, por eso la noción de grupo social es clave.

Observo a los estudiantes que cursan la licenciatura en Bibliotecología como integrantes de una comunidad de práctica más amplia constituida por los bibliotecólogos. Como es sabido, los integrantes de una comunidad no se comportan de forma homogénea en la interacción, la proximidad entre ellos es variada, al igual que los grados de participación y compromiso con la comunidad, ya sea que se consideren recién llegados, o participantes con trayectoria, ya sea que tengan roles activos, se sitúen al margen, o su participación sea considerada intermitente. Por eso es necesario dejar claro que en el caso de los estudiantes, los sitúo en la parte periférica de la comunidad; serían los recién llegados, respecto a otros integrantes con trayectoria, y desde ese lugar desarrollan su participación.

Los grupos que integran las comunidades desarrollan un repertorio compartido de fuentes comunes, de lenguajes, estilos, rutinas que les dan identidad como miembros del grupo y eso los diferencia de otros (Barton y

Tusting, 2005). En el caso que nos ocupa se encuentran nucleados en un mismo ámbito académico institucional, en torno a la ciencia de la información como disciplina en un contexto de enseñanza.

Según Wenger (1999) las comunidades se unen en torno al discurso especializado, por eso es clave conocerlo, ver los mecanismos a través de los cuales se genera ese discurso y se difunde. El conocimiento disciplinar en tanto discurso especializado es importante pero no es el único componente considerado clave, pues no alcanza con tener conocimientos sobre la disciplina para sentirse partícipe de una comunidad, también es necesario conocer los modos de decir de los discursos (Hall y López, 2011). Por ello me interesa detenerme en el planteo de Marín y Hall (2007) que proponen prácticas de lectura y escritura académicas no contenidistas, ya que para formar parte de la comunidad no solo alcanza con saber contenidos, sino también apropiarse de formas de conocimiento.

Leer y escribir no es solo un instrumento para comunicar conocimiento especializado. También es una manera de construir el conocimiento, de elaborarlo. Y también es una herramienta para armar una identidad personal, para presentar el perfil profesional o académico o cívico de una persona [...] y para ganar –¡o perder!– estatus y poder en la comunidad. Si leemos y escribimos bien, construimos una identidad más definida y ganamos estatus y poder [...] o viceversa (Cassany, 2006: 12).

La comunidad de práctica que nuclea a los estudiantes de la licenciatura en bibliotecología constituye un espacio donde circula el discurso académico e interactúan las producciones de los investigadores, el quehacer de los docentes y la participación de los estudiantes, a lo que se suman los eventos y las prácticas letradas realizadas en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. En esta red el foco está puesto en la ciencia de la información: compartir conocimiento, asegurar que circule a través de los flujos de información, y construir las formas discursivas propias de esa comunidad son claves en este proceso y van dotando de significado a esta comunidad. En la comunicación no

solo se transmiten conocimientos sino formas de percibir el saber para esa determinada comunidad, pero lejos de visualizarse como una dicotomía forma-contenido la interrelación entre ambas esferas es necesaria ya que todo enunciado tiene el sentido que tiene por los recursos lingüísticos que lo construyen.

En este caso nos encontramos frente a una comunidad de práctica en un espacio de enseñanza y por lo tanto es necesario focalizar en el aprendizaje de sus prácticas de literacidad especializada (es decir, aquellos rasgos discursivos que traducen los discursos propios de la disciplina) lo cual se logra en base al conocimiento de la literatura de la disciplina, pero no basta con eso, también es necesario tener en cuenta el contexto social donde la identidad disciplinar oscila entre lo familiar y lo ajeno. Los ingresantes a la comunidad toman contacto con nuevas prácticas, y la comunidad se retroalimenta constantemente, nunca se cierra el proceso de construcción identitaria, y a su vez mantiene constantes que le dan su sustento en el tiempo y ayuda a que quienes están dentro de ella comprendan las prácticas y los eventos que circulan en esa comunidad. Esto no quiere decir que hablemos de constantes inalterables, estáticas y fijas, sino que hay un movimiento que se acompasa al ritmo de los participantes de la comunidad y a su vez los participantes comprenden esta dinámica y la acompañan.

Estos miembros se comportan de forma especial y única en esta comunidad, cada integrante con su trayectoria marca un posicionamiento identitario dentro de ella, así como en otras comunidades seguramente se comportarán de acuerdo a las prácticas y a los ritmos propios de ese otro grupo de pertenencia. De esto se desprende que la comunidad también tiene que ver con las formas de ser de las personas en esos contextos por lo que práctica e identidad están muy emparentadas (Wenger 1999). Es por lo antedicho que en esta tesis he pretendido investigar acerca de cómo se aproxima esta comunidad de estudiantes de bibliotecología a la lectura y a la escritura de géneros discursivos complejos en este ámbito institucional y cuáles son los recursos con los que cuentan para trabajar con los textos.

Barton y Hamilton (2005) plantean que para entender las prácticas de literacidad particular nosotros necesitamos mirar más allá de lo que se observa en las relaciones sociales, ir a patrones sociales más amplios y tomar en cuenta que en toda comunidad existen prácticas que se consideran dominantes. En el caso que nos ocupa estas prácticas se focalizan hacia la aplicación del conocimiento disciplinar. La construcción de instrumentos de lenguaje controlado (tesauros, listas de encabezamientos, entre otros), la realización de catálogos, fuentes de información y bases de datos y el desarrollo de redes y sistemas de información, son claros ejemplos, ya que en todos ellos prima un fuerte componente orientado a la práctica y resultan claves en la formación de los estudiantes. Esto es un rasgo caracterizador de la disciplina que se remonta a sus inicios, donde el “hacer” primó antes que el “pensar” ya que la actividad del bibliotecario nace como respuesta a una necesidad social de poner orden a toda la producción escrita y por ende la construcción conceptual de la disciplina pasó a un segundo plano (Fuster, 2018). Sobre este punto me detengo nuevamente en el apartado 5.1.1 donde desarrollo la teoría del análisis de dominio y su relación con las comunidades de práctica en ciencia de la información.

En este entramado constitutivo de la disciplina la praxis es medular y la práctica social comunitaria se organiza en torno a ese concepto, es decir, en la interacción entre los miembros de la comunidad pesa mucho el componente “práctico” (el “hacer,” ya mencionado). También juega un rol preponderante la institución formadora, en este caso el contexto institucional educativo que constituye la ex EUBCA y la actual FIC, a lo que se suman los congresos, los encuentros de profesionales, y la presencia que tiene la asociación profesional que nuclea a los bibliotecólogos, integrada también por estudiantes de la carrera.

La institución formadora es una referencia de contexto de producción y circulación de géneros académicos ligados a la enseñanza. Ello se traduce, en este caso y en relación con la escritura, en la elaboración de respuestas, la presentación

de un tema visto durante el curso, la elaboración de guías y fuentes de información, además de la confección de instrumentos de lenguaje controlado, como tesauros y listas de encabezamiento de materias. En la oralidad podemos mencionar defensas de trabajos, exposición sobre un tema, intervenciones a modo de conversatorios.

Es la capacidad de reconocerse miembros de esa comunidad, en este caso en ciencia de la información con énfasis en el ámbito académico institucional, lo que da fuerza a la comunidad, y también la acumulación de significados compartidos a través del tiempo. Con relación a esto podemos decir que la información posee un valor clave en la sociedad actual que la concibe como un bien de consumo y cuya posesión implica poder. La formación en esta disciplina recoge esa valoración social de la información e intenta volcarla en el perfil dado a sus egresados, quienes deberán manejar multiplicidad de recursos para acercar información adaptada a las necesidades de los usuarios. Respecto al lugar, la Facultad de Información y Comunicación en su nueva institucionalidad comienza a construir socialmente una cultura de trabajo interdisciplinario y futuros desafíos de crecimiento académico, con nuevas ofertas de carreras de posgrado que están en estudio. Este cronotopo⁴⁰ nos ayuda a comprender la importancia que tiene estudiar la comunidad atendiendo al tiempo y al espacio, vale decir, en contexto:

Es imposible pensar la acción como algo que ocurre en un entorno *generalizado*. Actuar es contextualizar el comportamiento; ser capaz de actuar de manera idónea, por ende, implica que las acciones deban ser apropiadas para un contexto determinado (Greenwood y Levin, 2012: 132, el resaltado es del autor).

⁴⁰ Este concepto se desarrollará en el capítulo 4.1 y refiere a la indisolubilidad del tiempo respecto al espacio y al valor que posee estudiar el lugar sin perder de vista que se encuentra inmerso en una temporalidad que es única e irrepetible.

Desde esta convicción acerca del valor del contexto para entender las prácticas es que considero que este apartado debe complementarse con otros aportes referidos al tema que desarrollo en esta tesis, me refiero en este caso a la formación de Bibliotecólogos en Uruguay, y a la construcción teórico-conceptual de la ciencia de la información como disciplina, cuestiones desarrolladas en el capítulo cinco.

Capítulo 4. Aspectos metodológicos

Como ya expuse acerca del recorrido de investigación realizado, tomé en cuenta los aportes que de Bajtín y su Círculo. El dialogismo ha vertebrado mi propuesta, no solo desde el punto de vista teórico, sino que esta forma de mirar la realidad, de acercarse a ella y analizarla, ha formado parte también del planteo metodológico que seguí en mi trabajo. Con ello he buscado salir de los caminos monologistas que abordan linealmente al objeto de estudio y lo miran aisladamente, separándolo de los aspectos que lo circundan y lo influyen. Desde la dialogicidad he pretendido acercarme a mi objeto de estudio y a los sujetos que a él se vinculan, tomando en cuenta el contexto y las dimensiones que la realidad ofrece, atendiendo a lo uno y lo múltiple en juego constante.

En este caso las dimensiones consideradas han sido las percepciones de los estudiantes, la palabra de los docentes, el análisis de los documentos institucionales (el Plan de Estudios 1987, modificado en 1993 y los programas de las asignaturas), el marco institucional dado por el Instituto de Información, y el contexto disciplinar aportado por la ciencia de la información. Ha sido mi intención integrar los aspectos que he considerado que tienen mayor impacto sobre el tema de investigación que he elegido.

No obstante, hay aristas que han quedado sin considerar, la realidad es compleja y sus múltiples ángulos hacen que sea imposible abarcarla en su totalidad, sumado a ello no se deben perder de vista “las restricciones contextuales” (Denzin y Lincoln, 2012: 62). Con la expresión “restricciones contextuales” refiero al hecho de que no es fácil acceder a toda la información que surge en el contexto de la FIC y que está vinculada con mi objeto de estudio. Con relación a esto podría mencionar el ingreso a las actividades de aula, el cual no siempre es posible, no por falta de voluntad de los docentes a la hora de permitir el acceso a sus clases, sino a que en principio los temas vinculados con los

procesos de lectura y escritura no son considerados dentro de la planificación docente, es decir, no se incluyen como punto a tratar en el desarrollo del curso, sino que emergen, eventualmente, en el salón de clase. Esto obstaculiza la recuperación de esas vivencias, las cuales por más que puedan ser trasladadas a un discurso posterior y componer parte del contenido en una entrevista, pierden la “espontaneidad” del momento en que ocurrieron y por tanto la riqueza que le confiere el instante en que fueron emitidas y el conocimiento de las circunstancias que contribuyeron a que el diálogo se encausara por esos tópicos. A esto se suman las resistencias que están presentes en toda investigación cuando alguien interviene en la realidad pretendiendo interpretarla y entenderla.

Más allá de lo antes mencionado, tuve la oportunidad de participar en calidad de observadora de la tutoría del trabajo final de grado de dos estudiantes y así pude recuperar percepciones de los estudiantes y del docente acerca del proceso de escritura de este género discursivo. Sobre estas consideraciones volveré en el apartado 7.2.

A continuación presento algunos aspectos relacionados con la conducción de mi investigación, planteada desde el paradigma cualitativo y abordada como un estudio de caso (punto que fundamentaré en el apartado 4.1.1). Desde esa perspectiva oriento el análisis y la comprensión de los materiales empíricos recogidos, y planteo las técnicas de recolección de datos, en diálogo con el contexto en que el fenómeno ocurre “naturalmente⁴¹”.

⁴¹ La naturalidad se da en el hecho de que no aílo el objeto de estudio, sino que, por el contrario, lo analizo en su espacio natural y en diálogo con varias de las dimensiones en juego. El uso de comillas refiere a que, a pesar de lo antes mencionado, este escenario donde lo cotidiano acontece se ve alterado en virtud de la investigación. Esto es inevitable ya que estamos interviniendo sobre la realidad y solo ese hecho, por más cuidadosa que sea la intervención, afecta al entorno.

4.1 Una forma de interacción con la realidad: la investigación cualitativa

En esta tesis he tenido la intención de integrar e interconectar las distintas dimensiones mencionadas en el apartado anterior y he pretendido desarrollar una mirada de corte etnográfico sobre mi objeto de estudio. En las investigaciones de orientación etnográfica la interacción ocupa un lugar de privilegio, pues el investigador participa situado dentro del contexto específico de la investigación y dicha interacción se ve favorecida al trabajar con una comunidad de pequeñas dimensiones. Ambos puntos se dan en mi investigación, pues yo participo como investigadora inmersa en el escenario de investigación, y además porque el Instituto de Información cuenta con una población pequeña en términos numéricos⁴².

Como ya he manifestado en otros segmentos de esta tesis, me sitúo de forma cercana al universo estudiado pues fui estudiante de la Licenciatura en Bibliotecología y desde hace 10 años me desempeño como docente en la mencionada carrera. A su vez, he acompañado la transición de la antigua EUBCA hacia la actual FIC desde distintos roles y pude tomar contacto cercano con el plan de estudios sobre el que baso mi investigación desde un lugar de estudiante y luego como docente.

Esta filiación institucional me permitió acceder y situarme de forma cercana al universo investigado, y cabe destacar además que los canales para realizar mi investigación han estado siempre abiertos y he contado con aval institucional para desarrollar mi intervención. Esto ha sido de gran ayuda en todo el proceso de investigación; sin ese grado de apertura y colaboración por parte de estudiantes, docentes, y espacios de gestión ejecutiva y administrativa de la institución, la investigación seguramente no habría sido tan provechosa en cuanto a la calidad de los testimonios y a las evidencias recogidas.

⁴²En el apartado 4.3 se presentarán los datos cuantitativos que sostienen esta valoración.

El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios sólo aparecen raramente. Entrar a un escenario por lo general es muy difícil” (Taylor y Bogdan, 1996: 36).

En este caso las circunstancias permitieron el desarrollo de la investigación en un espacio muy cercano a lo “ideal”.

Siguiendo con la consideración acerca del método etnográfico, es necesario agregar que en este caso no se trata de una investigación etnográfica en sentido estricto, pues yo no me he instalado a convivir en el escenario de investigación, y porque no puedo considerarme ajena a ese grupo (en las investigaciones de corte etnográfico el investigador no pertenece a la comunidad que investiga). Conozco la comunidad por ser docente de la institución y además por haber sido estudiante de la Licenciatura en Bibliotecología, carrera de la cual egresé. Cabe mencionar que también cursé mis estudios en el plan de estudios sobre el que investigo, lo cual me acerca a dicho documento y exige de mi parte un esfuerzo adicional a la hora de analizarlo para lograr una mirada exotópica (ver sección 4.2).

Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego *ethnos* (tribu, pueblo) y de *grapho* (yo escribo), con lo cual queda de manifiesto el valor que para este método reviste el estudio y registro acerca de lo que las personas hacen en los ámbitos socioculturales en que habitualmente despliegan su quehacer, con el objetivo de ver cómo ellos entienden su mundo (Silverman, 2009).

La metodología empleada para desarrollar mi investigación es cualitativa pues la mirada desde este enfoque incorpora en el análisis la interacción del investigador con los temas investigados. “Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión” (Sautu, 2005: 56) son ideas propias de las metodologías cualitativas que he volcado a mi propuesta de investigación. El empleo del

término totalidad no implica necesariamente que todas las dimensiones vinculadas a mi objeto de estudio hayan sido atendidas, pretender esto sería utópico. El uso de esta expresión alude a mi intención de integrar (es decir interconectar o hacer interactuar) la mayor cantidad de factores vinculados a mi investigación, todos cuanto la realidad y mi capacidad de análisis me permitieron atender. Esas dimensiones se encuentran situadas en un tiempo, en un cronotopo particular, donde el lenguaje juega un rol clave, en tanto vía de expresión y como objeto de estudio en sí mismo.

Dentro de esta metodología la observación participante y el análisis de la realidad circundante son los aportes que nutren mi investigación desde lo etnográfico. A ello se suman las técnicas de recolección de datos empleadas para esta investigación, las que se detallan en la sección 4.3.

La investigación cualitativa nace de una preocupación *por entender al otro* y puede presentarse como una actividad situada que ubica al observador en el mundo y a su vez le ofrece caminos para interpretar los hechos que ocurren teniendo en cuenta los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2012: 48, énfasis de los autores).

En este tipo de investigación el valor conferido a la palabra es alto, por eso las entrevistas, sobre todo las no estructuradas, son medulares para acceder a las actitudes y valores de los individuos, gracias a ellas se recuperan datos de forma más “espontánea”⁴³ que mediante cuestionarios estructurados, lo cual sumado a la observación ayuda a comprender y aporta elementos para efectuar un análisis basado mayormente en los significados y no tanto en el comportamiento de los sujetos de investigación. Las preguntas abiertas permiten acceder a las visiones de

⁴³ El uso de comillas refiere a que siempre hay influencia del investigador, por más que intentemos desestructurar la entrevista. Por tanto, el cuidado de la naturalidad es hacia donde oriento la investigación, sabiendo que ya al pretenderla estoy influenciando el entorno, por tanto lograrla en sentido completo es imposible.

los agentes implicados, a través de lo que ellos dicen conocemos el sentido que los entrevistados dan a sus actos y cómo interpretan los eventos que protagonizan.

La perspectiva de los propios actores es crucial y la investigación cualitativa se apoya en esto y busca la fidelidad a esa mirada. Según Sautú, hay temas que demandan el uso de esta metodología, según ella esto aplica a:

[...] aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela), y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto [...] los estudios en los cuales el *lenguaje* sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar (Sautú, 2005: 56, énfasis de la autora).

Esta modalidad investigativa da cuerpo a mi investigación, donde las personas, los eventos que ellas protagonizan y los contextos son analizados en diálogo con los aspectos teóricos de esta tesis. Este tipo de investigación me ha permitido subrayar “la naturaleza socialmente construida de la realidad” (Denzin y Lincoln, 2012: 62), a la vez que considero un punto de ineludible atención la relación que en este caso se da entre el investigador y aquello que estudia.

4.1.1 El estudio de caso o hacer de un caso el objeto de estudio

De acuerdo al diseño de esta investigación, el estudio de caso ha ocupado un lugar central. El tema de mi investigación, constituido por las prácticas letradas y la lectura y la escritura en el nivel terciario, focaliza en un caso. Esto permite que todo el planteo teórico pueda verse a la luz de una realidad concreta. A su vez, si bien el ámbito de estudio son los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología, los que a su vez son una comunidad de esta carrera, esta investigación puede ponerse en diálogo con otras investigaciones.

Esto no quiere decir que podamos generalizar y extender los resultados de esta investigación a todos los estudiantes de nivel terciario, solo por el hecho de serlo. Sería más oportuno pensar en la posibilidad que brinda el estudio de caso de plantear una mirada sobre el objeto de estudio que pueda ser transferida a otros casos, y tal vez desarrollar sobre su base una nueva teoría. En tal sentido coincido con los autores que se inclinan a hablar de transferibilidad y no de generalización en las investigaciones de corte cualitativo, incluido el estudio de caso (Maxwell, 1998).

Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (Yin, 1994: 13).

Tal como este autor plantea, la riqueza de esta modalidad investigativa radica en el hecho de poder vincular múltiples fuentes presentes en un contexto rico y complejo, donde se requiere del empleo de un conjunto de estrategias para la construcción de la evidencia empírica.

El caso es uno entre otros, es altamente descriptivo y según Sautú (2005: 81) es “particularístico”, pues está focalizado sobre una situación. El eje de mi interés investigativo es esa particularidad que brindan estos estudiantes inmersos en esta realidad concreta y espero poder dar cuenta de la multiplicidad de factores que contribuyen a crear esa complejidad que el caso presenta: “la cualidad heurística del estudio de caso permite abordar explicaciones en términos de cómo suceden los hechos y porqué; y cuáles son las razones inmediatas y el contexto en que tienen lugar” (ibídem).

El estudio de caso permite abordar la investigación desde múltiples perspectivas, integrando el contexto en que los hechos ocurren y permitiendo un análisis a partir de las distintas variables que entran en juego. De ahí mi interés por estudiar este caso, pues partí de la intención de poder acercarme no sólo al fenómeno estudiado sino también a su relación con un contexto determinado y determinante, y ver cómo se articulan las *literaciones* con la formación de los bibliotecólogos en nuestro país.

4.2 Desde adentro y desde afuera: exotopía y cronotopo como lugares del investigador

Exotopía y cronotopía son dos conceptos planteados por Bajtín que refieren a la relación espacio-tiempo, y que si bien nacieron vinculados a la actividad estética, luego traspasaron esta frontera y fueron aplicados a la investigación en ciencias humanas.

El término exotopía alude a la idea de un lugar exterior, fundamental en el trabajo de investigación, el cronotopo se emparenta con la exotopía en cuanto a que comparte con aquel concepto el campo semántico del espacio como zona de acción donde interactúan los sujetos investigados en diálogo con el entorno, pero cabe puntualizar que en el caso del cronotopo no solo hablamos de lugar, sino también del tiempo y de su indisolubilidad respecto al espacio. La definición temporal es inseparable de la espacial, es aquel momento y no otro en el cual el sujeto de investigación en tanto actor social vive, y es en ese tiempo y en ese escenario concreto donde el investigador interviene. En ese espacio las piezas del engranaje se tejen y se ensamblan, sin perder cada una su lugar, en una temporalidad única e irrepetible (los conceptos de cronotopía y exotopía serán tratados con mayor detenimiento en el apartado 4.2.1).

El interés por plantear estos conceptos y llevarlos a mi tesis se explica cuando pensamos en la tensión entre dos puntos de vista que están presentes en la investigación, sobre todo en ciencias humanas. Me refiero, por un lado, al intento por entender la vivencia de los actores investigados, sus percepciones, sus movimientos en relación con el tema que se estudia, y por otro resulta crucial no perder de vista que esa vivencia a la que el investigador se acerca, en un tiempo y en un espacio determinado, no es la suya y que debe tomar distancia de ella para valorar esos hallazgos intentando minimizar lo más posible su subjetividad.

Esta tensión está muy presente en mi investigación, abordada como un estudio de caso, donde como investigadora me siento muy cercana al universo que estoy estudiando. Elijo el término oscilación para designar este movimiento en que me encuentro, ya que por momentos me ha resultado difícil separar los lugares, el adentro y el afuera, y tratar de situarme en un lugar exterior, tanto en el trabajo de campo como en el posterior análisis de los datos. La oscilación da cuenta de ese vaivén, de esa fluctuación propia del andar que en mi camino como investigadora he transitado, buscando entender las miradas de los investigados, pero sin fusionarme en ellas.

Según Amorim (2006) las ciencias humanas son entendidas por Bajtín como ciencias del texto, pues el hombre posee la capacidad de ser productor de textos, y según ella:

[...] el texto del investigador no debe enmudecer al texto del investigado, debe restituir las condiciones de enunciación y de circulación que le confieren las múltiples posibilidades de sentido. Pero el texto del investigado no puede hacer desaparecer el texto del investigador, como si este se eximiese de cualquier afirmación que se distinga de lo que dice el investigado (Amorim, 2006: 98).

De estas afirmaciones se desprende que los puntos de vista del investigador y las percepciones que surgen de los aportes de los investigados deben mostrarse con independencia, para que el diálogo revele la tensión y la asimetría entre estas miradas, situadas desde ángulos distintos, a veces convergentes, a veces contrapuestos. En esto va la riqueza del trabajo investigativo y su poder hermenéutico, gracias al cual es posible la tarea interpretativa.

Focalizar en el lugar del investigador resulta medular, pues considero que eso está estrechamente vinculado con la calidad del trabajo que presento. Esto es importante por las implicancias éticas que están en juego, las cuales son cruciales a la hora de hablar de sensibilidad y responsabilidad en el trabajo investigativo.

Según Bishop (2012: 237, énfasis del autor) “Los investigadores, miembros de una comunidad pueden, *desde adentro*, emprender la investigación de un modo mucho más sensible y responsable que los investigadores *de afuera*”. Si bien su planteo es atendible, no comparto sus valoraciones acerca de que la sensibilidad y la responsabilidad del investigador tengan que ver únicamente con el lugar desde donde éste se sitúa, sobre todo porque a veces resulta muy difícil establecer un espacio fijo desde el cual posicionarse, y porque la complejidad que conlleva una investigación hace que las variables intervinientes sean múltiples y se interconecten entre sí. Si bien el lugar es clave, la sensibilidad y la responsabilidad en el trabajo dependerá de cada investigación, de sus alcances, de los actores implicados y de la variedad de los factores intervinientes.

Puede pensarse que es más fácil acceder a la información cuando se está situado desde dentro y sobre todo poder leer datos no verbales (Merriam apud Bishop, 2012), en este caso, comportamientos de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología en relación con la forma en que se vinculan a las prácticas letradas en espacios como la biblioteca o el aula, o las implicancias del contexto y cómo este permea en las acciones de los actores sociales, pues al

conocer la comunidad uno tiene más elementos para comprender el objeto de estudio, pero también se ha escrito que los investigadores próximos al universo estudiado se ven sesgados e influidos por éste, y son incapaces de formular preguntas críticas.

El investigador situado desde dentro posee conocimiento acerca de la cultura institucional, lo cual puede serle útil para interpretar los materiales empíricos recogidos y ser capaz de captar “el *modo* en que la experiencia social es creada y dotada de sentido” (Denzin y Lincoln, 2012: 62, énfasis mío).

Si bien esto ha sido tomado en cuenta a la hora de emprender mi investigación, existen otros elementos que también inciden a la hora de pensar en la relación investigador-investigado y que no tienen que ver con el lugar de la investigación, sino con otras variables que trascienden la consideración antes expuesta, como son la edad, el género, el nivel cultural, y la capacidad de los investigados para poner en palabras lo que piensan y sienten. En el siguiente apartado profundizaré en los conceptos de exotopía y cronotopía.

4.2.1 Acerca de los conceptos de cronotopo y exotopía

De la actividad estética a la investigación en ciencias humanas, los conceptos bajtinianos de cronotopo y exotopía traducen la actividad del artista y se aplican perfectamente a la labor del investigador.

El trabajo de construcción del terreno de campo del investigador cualitativo puede ser tratado en términos análogos al trabajo del escritor durante el proceso de creación artística, donde tiempo, espacio e individuo histórico real se interconectan *cronotópicamente*⁴⁴ (Orlando, 2012: 135).

⁴⁴ Traducción propia a partir del original: “O trabalho de construção do terreno de campo do pesquisador qualitativo pode ser tratado em termos análogos ao trabalho do escritor durante o

Bajtín plantea esta fusión espacio-tiempo en varios de sus trabajos, aludiendo por ejemplo al carácter cronotópico del pensamiento en relación directa con el punto de vista axiológico (en *De los apuntes de 1970-1971*), o a la indisolubilidad de estas coordenadas en la crítica literaria en *Cuestiones de literatura y estética*, obra en la que el autor plantea:

Aquí el tiempo se condensa, se comprime, se torna artísticamente visible, el propio espacio se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, de la trama y de la historia. Los índices del tiempo se reflejan en el espacio, y el espacio se reviste de sentido y es medido con el tiempo. Este cruzamiento de series y la fusión de señales caracterizan al cronotopo artístico (Bajtín, [1937-1938]-1988): 211).

El concepto de cronotopo instala las coordenadas espaciotemporales sobre las que el diálogo de la cultura y la historia se interconecta con el tiempo interno que se desarrolla en un escenario de investigación en un cierto tiempo, donde los individuos desarrollan su actividad participativa dialógica. Esta consideración acerca de la fusión de estas coordenadas es clave para comprender lo investigado. Tomaré el término comprensión desde la perspectiva de Max Weber y en el sentido aludido por el término alemán *verstehen* como forma de estudiar lo que las personas hacen, situados en un contexto y en una historia determinada.

Lo que un científico social busca entender es esta dimensión subjetiva de la conducta humana en relación con los demás. Por otro lado, una comprensión (Verstehen) en este sentido subjetivo no está anclado en una empatía no cognitiva o en una apreciación intuitiva que es racional por naturaleza; puede ganar validez objetiva cuando los significados y valores que se

processo de criação artística, onde tempo, espaço e indivíduo histórico real se interconectam cronotopicamente” (Orlando, 2012: 135).

deben comprender se explican causalmente, es decir, como un medio para un fin⁴⁵ (Kim, 2017).

En virtud de esa comprensión, en diálogo con las coordenadas socio-histórico y -culturales, podremos llegar a interpretar los hechos que atañen a esos seres que constituyen nuestro objeto de estudio. Según Giddens (2001) la comprensión es una forma de estudiar el comportamiento humano tratando de acercarse a la experiencia de los otros. Con relación al punto Zavala (2005) plantea que la comprensión cambia con la historia y que a su vez esta hace a la comprensión, ilustrando el valor que revisten los cambios históricos y cómo estos permean en los escenarios de investigación.

Pero el trabajo de comprensión solo puede darse si se articula en dos movimientos: el de acercamiento y el de distancia con relación al universo estudiado. El investigador se aproxima, vivencia, participa del mundo investigado, pero luego es necesario que aleje su mirada para, desde otra perspectiva, poder comprender y acceder a una visión que al investigado le sería imposible acceder por sí mismo. El trabajo exotópico permite asumir esa actitud de *extraposición*

Es una colocación desde fuera, espacial y temporalmente hablando, de los valores y del sentido, la cual permite armar la totalidad del personaje que internamente está disperso en el mundo determinista del conocimiento, así como en el abierto acontecer del acto ético (Bajtín [1920]- 2011: 23).

Las palabras de Amorim complementan lo expuesto, pues ella afirma: “No puedo verme como totalidad, no puedo tener una visión completa de mí mismo,

⁴⁵ Traducción propia del original: What a social scientist seeks to understand is this subjective dimension of human conduct as it relates to others. On the other hand, an understanding (Verstehen) in this subjective sense is not anchored in a non-cognitive empathy or intuitive appreciation that is arational by nature; it can gain objective validity when the meanings and values to be comprehended are explained causally, that is, as a means to an end .(Kim, 2017).

solo el otro puede construir el todo que me define⁴⁶” (Amorim, 2006: 96). En esto reside el valor de la exotopía, pues solo el otro, situado en forma “extranjera” respecto de mi experiencia, puede dar una imagen acabada de mí mismo. En un acto generoso y responsivo, el artista da de sí ayudando a comprender aristas del otro que solo desde un lugar exterior se pueden iluminar promoviendo “la comprensión llena de simpatía y la definición del acontecer vital [del otro] de una manera realista y cognoscitiva, y como parte de un espectador éticamente imparcial” (Bajtín, [1952-53]- 2011: 23).

Faraco (2014) recupera el concepto de excedencia de visión al trabajar con las categorías autor y autoría, y Sobral (2014: 25) desarrolla dicho concepto, clave para comprender la exotopía: “... el sujeto sabe del otro lo que este no puede saber de sí mismo, al tiempo que depende del otro para saber lo que él mismo no puede saber de sí”.

La mirada no es estable, porque no se trata de captar y reproducir lo que se ve, sino de situar y perspectivizar la visión, de complejizarla integrando en ella múltiples aristas, permitiendo que se produzca a partir de esa mirada de un caso particular, la totalización exotópica (Amorim, 2006) y construir un sentido más abstracto y universal que trascienda la visión que ofició de punto de partida y así inscribirla en el gran tiempo bajtiniano.

Es importante resaltar que ese diálogo no es simétrico, y aquí reaparece el concepto de exotopía. El investigador debe hacer intervenir su posición exterior: su problemática, sus teorías, sus valores, su contexto socio-histórico, para revelar del sujeto algo que él mismo no puede ver (Amorim, 2006: 100).

El concepto de exotopía trae consigo la idea de acabamiento, la construcción de un todo que tal vez por esta razón da idea de estatismo, de cosa

⁴⁶ Traducción propia a partir del original: “Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define” (Amorim, 2006).

inscripta en un tiempo, fija en el espacio. Según Amorim la fijación es el resultado de todo el trabajo de objetivación, que por más provisorio que sea, implica salirse del puro movimiento pues ese devenir que el investigador captó y sobre el cual intervino ya es otro, es el acontecimiento del propio pensar, y acaba aquello que es inacabado por naturaleza, imprimiéndole su propia impronta, su estilo a la investigación. Pero como muy bien plantea Bajtín “la extraposición se ha de conquistar, y a menudo se trata de una lucha mortal” pues es necesario encontrar el punto de vista propio y separarlo del punto de vista del investigado: “el autor debe convertirse en otro con respecto a sí mismo como persona, debe lograrse ver con ojos de otro” (Bajtin, [1952-53]- 2011: 24).

A cada nueva temporalidad corresponde un nuevo hombre, puntualiza Amorim (2006), el cual se va transformando, viviendo, en diálogo con su particular circunstancia. Es mi intención a través de esta investigación aproximarme a las vivencias de estos seres que desde sus percepciones como estudiantes tejen parte de la historia a partir de la palabra.

El foco de mi investigación, la elaboración del trabajo final de grado, determina su cronotopo. En tal sentido me interesa comprender de qué forma influye el hoy en que los estudiantes que se encuentran elaborando ese trabajo, ya que se encuentran transitando sus instancias finales de formación en un contexto muy distinto al que existía cuando ingresaron a la carrera. El Plan de Estudios 2012 no rige para ellos en tanto marco curricular, no obstante el hoy los condiciona y por eso es necesario entender las circunstancias actuales en que ocurre la carrera. Estos cambios impactan fuertemente y complejizan el cronotopo de mis sujetos de investigación por ello es clave entender de qué hablamos cuando decimos marco institucional y cuáles son las reflexiones disciplinares que nutren a esta comunidad de práctica. Estos aspectos serán desarrollados con detenimiento en el capítulo cinco.

4.3 Presentación general de la muestra y de las técnicas de recolección de datos

Mi investigación se desarrolla en el marco del Plan de Estudios 1987, modificado en 1993, por ser este el plan que rige para los estudiantes sobre los que se sostiene mi investigación. Si bien la situación institucional en que actualmente se dicta la carrera cambió, y a su vez ahora existe otro plan de estudios vigente, en nuestro caso es necesario centrarnos en el plan anterior, pues la trayectoria estudiantil de los actores sociales investigados se enmarca allí. Los estudiantes que están cursando en el nuevo plan recién están comenzando a desarrollar su trabajo final para obtener el título, por eso no fueron elegidos como foco de esta investigación. No obstante ello, y debido a que los cambios producidos en los últimos años han sido claves e impactan fuertemente en el presente de la carrera y en los estudiantes en su totalidad, en el capítulo cinco nos detendremos en la consideración de lo que hoy es la Licenciatura en Bibliotecología, en el contexto de creación de la Facultad de Información y Comunicación.

Con el objetivo de comprender la realidad y no solo describirla, he combinado distintas formas de registros de datos, las cuales se detallan a continuación:

a) entrevistas semiestructuradas a los estudiantes que se encuentran desarrollando el trabajo final y a los docentes que orientan estos trabajos. En cada caso a las preguntas planteadas en la pauta de la entrevista se le han sumado nuevas interrogantes producto del diálogo establecido durante el encuentro, donde también se han desarrollado narraciones que dan cuenta de las experiencias vividas en torno al tema que motiva mi investigación;

b) encuestas enviadas a la totalidad de estudiantes que se encuentran cursando el último tramo de la carrera (séptimo y octavo semestre);

c) observación de algunos escenarios donde los estudiantes y los docentes interactúan. En tal sentido asistí al seminario/taller Proyecto de investigación, y he participado de ocho reuniones llevadas adelante entre dos estudiantes y su docente guía en el trabajo final;

d) observación participante y seguimiento de la elaboración de un trabajo final. Como mencioné anteriormente, en el ítem c, se trata de dos estudiantes que están desarrollando su trabajo final de grado. Asistí a las instancias de encuentro presencial entre el docente guía y esos estudiantes, además de tener acceso a los avances del trabajo y a los comentarios enviados por el docente. En esas instancias pude observar y grabar lo conversado y accedí a los textos que los estudiantes han ido enviando a su docente guía, y también a los comentarios que este les realizó en cada devolución, los cuales fueron insumo para la discusión en los encuentros presenciales que se llevaron a cabo;

e) análisis documental, esto incluye el análisis del Plan de Estudios 1987 (modificado en 1993) y los programas de todas las asignaturas que componen la malla curricular de la carrera en dicho plan. Asimismo he tomado contacto con avances de trabajos finales efectuados por estudiantes que están en proceso de escritura y con algunos de los trabajos finales de grado que ya han sido culminados, los que se encuentran disponibles en la biblioteca de la Facultad de Información y Comunicación.

Con relación a las entrevistas a estudiantes y docentes, realicé 38 entrevistas a estudiantes⁴⁷. De ese conjunto 27 corresponden a inscriptos en Montevideo y 11 a estudiantes matriculados en el Centro Universitario Litoral Regional Norte con sede en Paysandú⁴⁸.

⁴⁷ La pauta de entrevista a los estudiantes se encuentra en el Anexo 1.

⁴⁸ Seguí la trayectoria de los estudiantes que ingresaron en 2006 y 2007 por tratarse de la única generación que cursa la Licenciatura en Bibliotecología en Paysandú en el marco del Plan de Estudios 1987, modificado en 1993. Si bien la inscripción ocurrió en dos instancias (durante 2006 y 2007), estos ingresantes formaron parte de la misma cohorte. Los inscriptos en 2007 se unieron a los del año anterior, y por ello recibieron más tarde los cursos que se dictaron en el segundo semestre del año 2006 (en la tabla 5 figuran los ingresos a la carrera en Paysandú durante 2006 y 2007). En la actualidad la carrera sigue impartándose en este Centro Universitario y existen

Desarrollé 9 entrevistas en profundidad a aquellos docentes que guían trabajos finales de grado⁴⁹. Entre estos se incluye el docente guía que orientó a los dos estudiantes que fueron objeto de mi observación participante y el docente responsable del apoyo a los estudiantes en sus trabajos finales desde el punto de vista metodológico, quien además dicta el seminario-taller *Proyecto de Investigación*. Como plantea el Plan de Estudios de 1987, modificado en 1993, este seminario-taller se desarrolla en el séptimo semestre de la carrera y acompaña el desarrollo de los proyectos de investigación a elaborar en el último año de la carrera.

Es éste un método válido en cualquier nivel del aprendizaje. En la situación prevista se ha pensado que es particularmente apto para introducir en la metodología científica y en las técnicas adecuadas el trabajo intelectual (EUBCA, 1997: 27).

Se trata de una instancia medular en el proceso de investigación y escritura del trabajo final, razón por la cual asistí a las instancias de encuentro en calidad de observadora (sobre estos aspectos volveremos en el capítulo siete).

Para la realización de entrevistas a docentes, procedí a solicitarles información a través del correo docentes.información@fic.edu.uy con el objetivo de conocer quiénes están guiando estudiantes en sus trabajos finales y cuáles son los estudiantes que están recibiendo esas orientaciones. Dichos datos se recabaron durante los años 2015 a 2017.

Sobre la cantidad de docentes que guían estos trabajos, decidí contabilizar por asignatura⁵⁰ y no por docente encargado de las orientaciones, ya que esta actividad es asumida por el docente encargado del curso (grado 3 o superior),

estudiantes que se encuentran desarrollando el proyecto final de grado en el marco del Plan de Estudios 2012.

⁴⁹ Ver pauta en Anexo 2.

⁵⁰ Utilizo la terminología del Plan de Estudios 1987, por eso no las planteo como unidades curriculares que es la denominación de uso en la actualidad.

ocasionalmente apoyado por sus ayudantes y/o asistentes. Hecha esta salvedad, las asignaturas que han participado en el seguimiento al trabajo final de los estudiantes desde 2015 a 2017 son 11.

En cuanto a la encuesta realizada a los estudiantes, esta se dirigió, como se dijo, a los cursantes del último tramo de la carrera. La encuesta fue respondida por 31 estudiantes. Si bien resulta difícil estimar la cantidad total de estudiantes que podrían efectivamente haberla respondido, consideré que esta información complementaría los datos recogidos por otros canales y brindaría otro aporte a la hora de analizar las percepciones de los estudiantes. Es necesario aclarar que para esta tesis se desestimó llevar adelante un análisis detallado de los datos obtenidos en esas encuestas, pues al ser revisados entendí que no arrojaban nueva información respecto a lo recogido en las entrevistas. Sin embargo de acuerdo con los datos obtenidos al momento del relevamiento,⁵¹ 25 estudiantes del Plan 1987 (modificado en 1993) manifestaron estar desarrollando el proyecto final de grado. Este número reúne a aquellos que en los últimos seis meses de 2016 dicen haber intervenido sobre el trabajo final efectuando avances. Accedí a esta información gracias al aporte de los estudiantes que respondieron a una encuesta que les realicé. La institución no cuenta con una base de datos que contenga este registro, por lo que fue necesario consultarlos directamente a ellos (ver Anexo 3: Encuesta a estudiantes⁵²).

⁵¹ El relevamiento de los datos se realizó durante el año 2016.

⁵² Los datos se relevaron vía facebook, a través de una encuesta de google, ya que desde el año 2010 a la fecha los estudiantes se comunican de forma más fluida mediante las redes sociales, y por tanto responden mayormente a las consultas realizadas a través de ese canal. Sumado a ello también hemos subido la encuesta al espacio que tienen los estudiantes en la plataforma EVA, el cual corresponde al CEICo (centro de estudiantes de información y comunicación). Con relación a la puesta en contacto con los estudiantes a través de estas vías ha sido valioso el apoyo de la consejera por el orden estudiantil de la FIC, por su intermedio logré el contacto para subir las encuestas, tanto por Facebook como por el entorno virtual EVA- CEICo. De esta forma he buscado asegurar la mayor difusión posible y a su vez insistir en la necesidad de respuesta al enviar el cuestionario por varias vías.

Resulta imposible organizar los datos en una tabla que divida por años la cantidad de proyectos de investigación realizados por los estudiantes, pues la elaboración de estos trabajos no puede circunscribirse a un año en concreto (en algunos casos los estudiantes afirman que no se encuentran trabajando de forma sostenida, y que les ha demandado varios años, en otros casos sí están trabajando en forma sistemática, pero sostienen que han dilatado en el tiempo su finalización pues no les ha resultado fácil su realización). Lo que sí puede dividirse en años es la inscripción al seminario/taller *Proyecto de Investigación*. Dado el valor que este seminario tiene en relación con el desarrollo del trabajo final de grado es que se detallan a continuación (en la Tabla 2) las inscripciones de los últimos tres años:

Estudiantes inscritos en "Proyecto de Investigación"	2015	2016	2017
	23	27	25

Tabla 2: Inscripciones al seminario/taller *Proyecto de Investigación*, en Montevideo (datos suministrados por Bedelía del Instituto de Información, Montevideo).

Otro dato a tomar en cuenta es el que refiere a los ingresos y egresos a la carrera, esto arroja luz respecto al porcentaje de estudiantes que llegan a los últimos tramos de la carrera y finalizan los cursos. En las tablas que siguen se exponen estos datos, los que, sumados a otros, servirán de insumo para el análisis de los hallazgos que desarrollaré en los capítulos seis y siete.

Ingresos	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	95	179	154	82	100	74	69	57

Tabla 3: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Montevideo (datos suministrados por el Sistema de Gestión de Bedelías -SGB- de la FIC, Montevideo).

Egresos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	17	14	19	15	21	20	19	17

Tabla 4: Egresos de la Licenciatura en Bibliotecología en Montevideo (datos suministrados por el Sistema de Gestión de Bedelías –SGB- de la FIC, Montevideo).

Ingresos	2006	2007
	65	38

Tabla 5: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Paysandú (datos suministrados por el Sistema de Gestión de Bedelías –SGB- del Centro Universitario Regional Litoral Norte).

La tabla 3 refiere a los ingresos a la carrera de bibliotecología, concretamente a inscripciones recibidas en Montevideo, y contabiliza los datos hasta el año 2012, fecha hasta la que rigió el plan de estudios de 1987 modificado en 1993. La tabla 4 muestra los egresos que se han producido en Montevideo desde el año 2009 a la fecha. La tabla 5 presenta los datos de los ingresos a la carrera en el Centro Regional Norte, sede Paysandú. En la tabla solo aparecen los ingresantes en 2006/7 pues solo ellos cursaron en el marco del Plan de Estudios 1987 modificado en 1993 sobre el cual baso mi investigación. Los egresos en Paysandú solo han sido cinco, por lo tanto no amerita la realización de una tabla. Conviene aclarar que todos ellos pertenecen a la generación de ingreso 2006/7.

Por último, cabe hacer referencia al porcentaje de egresos con relación al número de ingresos en Montevideo, tomando en cuenta la duración de cuatro años de la carrera.

Egresos con relación a ingresos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	17.8%	7.8%	12.3%	18.2%	21%	27%	27.5%	29.8%

Tabla 6: Porcentaje de egresos en relación con el número de ingresos (elaboración propia).

Llama la atención que las cifras de ingreso a la carrera han ido bajando a lo largo de los años, con un marcado descenso en 2006, respecto a la cifra de 2005, y la tendencia a la baja se mantiene, aunque existe un incremento en 2009. Sería interesante estudiar las causas de este marcado descenso, teniendo en cuenta la potencialidad que tiene la carrera en cuanto a la formación de profesionales en ciencia de la información, en un mundo donde la información y el conocimiento constituyen piezas claves para la obtención y el mantenimiento de poder. Esto excede los objetivos de esta tesis, por cuanto solo planteo la inquietud y manifiesto la necesidad de que los actores involucrados con el desarrollo de estas carreras revisemos los mecanismos de difusión acerca de los alcances de la profesión y de la carrera en sí misma.

Capítulo 5. La construcción de la ciencia de la información como disciplina y la formación de bibliotecólogos en Uruguay

En esta investigación ocupa un espacio medular la noción de comunidad de práctica, ya que considero a los estudiantes que cursan la licenciatura en Bibliotecología como integrantes de una comunidad de práctica más amplia constituida por los bibliotecólogos. Uno de los rasgos identitarios de la comunidad tiene que ver con los discursos propios de la disciplina, conocer las líneas de pensamiento que dan contexto a la construcción y desarrollo disciplinar y tomar contacto con temas considerados sensibles en relación con la ciencia de la información resulta ineludible.

En este capítulo presento un panorama acerca de la evolución y posicionamiento de la bibliotecología-ciencia de la información en el entendido de que al hablar de lectura y escritura debemos hacerlo desde las disciplinas. Es necesario mostrar un panorama que, sin llegar a ser exhaustivo en cuanto a los paradigmas y modelos teóricos que se han ido sucediendo desde el nacimiento de la disciplina bibliotecológica, ponga de manifiesto su ubicación dentro de las ciencias sociales, lo cual es decisivo en las teorías y métodos de trabajo elegidos por los investigadores de la disciplina, y en cuanto a la aplicación práctica de dichos enfoques.

Como mencioné, la ciencia de la información se inserta en el espectro de las ciencias sociales debido a su objeto de estudio y a su campo de conocimientos. Para presentar el objeto de estudio al que refiero, tomaré la definición planteada durante la Conferencia sobre la Formación de Especialistas en Ciencia de la Información (Georgia Institute of Technology, 1962), la que podríamos decir que oficia como punto de partida de la disciplina. En dicho evento la ciencia de la información fue vista como:

La ciencia que investiga las propiedades y el comportamiento de la información, las fuerzas que gobiernan su flujo y los medios para procesarla para lograr su mejor accesibilidad y usabilidad. Los procesos incluyen el origen, la diseminación, la recolección, la organización, el almacenamiento, la recuperación, la interpretación y el uso de la información. El campo se deriva de o está relacionado con las matemáticas, la lógica, la lingüística, la psicología, la tecnología computacional, la investigación de operaciones, las artes gráficas, las comunicaciones, la ciencia bibliotecológica, la gerencia, entre otros campos (López Yepes, 1995: 162).

Este planteo ofrece un marcado carácter interdisciplinario y una fuerte interacción con otras ramas del saber, lo que condujo a la ciencia de la información a tomar el caudal de aportes teóricos de otras disciplinas para construir su propia estructura de conocimientos. Según Guzmán Gómez (2005: 18) esto explica la postura tomada por muchos teóricos del área en cuanto a “realizar intentos por disciplinar las diferentes vertientes teóricas del campo en el molde de una metaciencia”.

Con relación a ello Otten y Debons (2000) proponen disciplinar todas las vertientes del campo de la información en una metaciencia de la información. Ellos fundamentan su propuesta en la necesidad de que exista una base común sobre la que todas las ciencias y tecnologías especializadas, orientadas a la información, puedan ser comprendidas y estudiadas. Opinan que es clave contar con un lenguaje común a todos los investigadores vinculados con el fenómeno informacional, y destacan la necesidad de integrar las distintas vertientes teóricas que abordan un fenómeno tan complejo y amplio como es el de la información. La necesidad de dotar de un marco teórico a la problemática bibliotecológica en su conjunto es una inquietud planteada también por algunos docentes de la FIC, en tal sentido Martha Sabelli (2000) afirma que estamos asistiendo a un desajuste de los principios defendidos en la disciplina.

Debemos construir una metateoría basada en una conceptualización consensuada del objeto y objetivos de la Bibliotecología/ Ciencia de la Información y del quehacer profesional. El consenso sobre ideas y conceptos fundamentales, o al menos la identificación clara y definida de enfoques contrapuestos, los clivajes que deben orientar el trabajo de todas las áreas involucradas en el estudio e investigación de la disciplina (Sabelli, 2000: 157).

Tal vez conviene preguntarse ¿a qué nos referimos cuando posicionamos a la ciencia de la información como una disciplina? ¿En qué sentido usamos esta expresión? El término disciplina está relacionado con la universidad como institución educativa. Remite a un modo de categorización ligada al conocimiento científico que responde a una forma de parcelar los saberes y que lleva a la demarcación de una comunidad académica respecto de otra. Esta no es la única división posible, pues si tomamos en cuenta lo institucional veremos que las disciplinas pueden ser vistas como estructuras corporativas y a su vez si nos focalizamos en lo cultural podemos hablar de comunidades de académicos que comparten ciertas premisas fundamentales, siguiendo planteos de Wallerstein (1997).

Respecto al nacimiento de la ciencia de la información como disciplina, los años cercanos a 1960 constituyen la época por excelencia para la discusión sobre la naturaleza y los fundamentos teóricos del campo de conocimientos vinculado al mundo informacional. Allí comienzan a gestarse las bases para la definición de sus objetivos y adquiere profundidad la discusión acerca de los alcances de la actividad de sus especialistas dentro de la comunidad académica, científica y profesional.

Nos situamos en el momento de fundación, aquel en el que se plantean distintas miradas sobre su autonomía científica, y se discute acerca de la escasez de bases teóricas que sustenten a la comunidad naciente. Es la etapa en que se abre el intercambio sobre los alcances de la interdisciplinariedad y la autonomía

de la disciplina, aspecto que sigue siendo controvertido aún hoy, según Sabelli y Rodríguez Lopater (2012: 11)

Los inicios del siglo XXI nos presenta a la Ciencia de la Información intentando engarzar los conocimientos emergentes y el cúmulo de aportaciones desde distintas áreas, en una visión de conjunto de las disciplinas de la información y de las conexiones internas que se establecen entre ellas.

A ello se suma el debate existente entre las denominaciones bibliotecología o ciencia de la información, entendidas por algunos como sinónimos, mientras que para otros presentan matices diferenciadores, como veremos a continuación.

La aparición de la ciencia de la información nos invita a revisar sus antecedentes, y por tanto es necesario hacer referencia a la Bibliotecología, cuyo nacimiento data de inicios del S. XIX, concretamente en 1808 cuando Martín Scherrettinger publica *Ciencia de la Biblioteca*. Ese trabajo presenta a la biblioteca como espacio donde se custodia el saber consignado en los libros, con un enfoque situado desde un paradigma que prioriza la propiedad del libro antes que facilitar su acceso. Con el paso del tiempo fue necesario atender a la proliferación de publicaciones y por tal motivo Paul Otlet (1868-1944) y Henry La Fontaine (1854-1943) comenzaron a hablar en términos de documentos, como forma de pasar de la vieja biblioteconomía a una ciencia nueva: la documentación. Esto dejó explícitas las diferencias existentes entre el libro y el documento, abriendo el camino a nuevos formatos que dan por tierra la concepción del libro como único soporte de información. Los aportes de estos teóricos sentaron las bases para concebir a la documentación como otro de los antecedentes de la ciencia de la información.

La relación entre la bibliotecología y la ciencia de la información ha sido centro de discusiones en el ámbito profesional, existe bibliografía que documenta el punto con argumentos variados entre los que predomina la visión que concibe a

la bibliotecología como uno de los aspectos aplicados de la ciencia de la información (Borko, 1968; López Yepes, 1995; Linares, 2004).

Shera (1968) se refirió a la documentación y a la ciencia de la información como escisiones de la bibliotecología; en su opinión, la documentación y la ciencia de la información constituyen nuevas formas de tratar la información y el documento que se independizaron de la ciencia de la biblioteca, aunque las considera aliadas naturales. En lo personal me inclino por una complementariedad entre estos términos, pues ambos conciben un objeto de estudio común que es la información, como bien lo ha desarrollado en sus investigaciones Hjørland (2000, 2002, 2003), aunque es clave tener en cuenta que el uso del término documentación alude más al documento en sí mismo, mientras que la expresión ciencia de la información amplía el espectro saliendo del objeto concreto y tomando como núcleo a la información, independientemente de su soporte.

En relación con la construcción de la ciencia de la información como disciplina, el Plan de Estudios 2012 que actualmente rige como marco documental para el estudio de la Licenciatura en Bibliotecología en Uruguay la presenta del siguiente modo:

Se trata de una disciplina que, mediante un abordaje social y epistemológico, busca comprender el sentido y explicar la naturaleza, características y comportamiento de la información documental, y del proceso de producción, transmisión, conservación, búsqueda, acceso y uso de la misma, para dar respuestas a la sociedad a través de sus campos profesionales (EUBCA, 2012: 5).

Ese mismo documento plantea la pertenencia de la ciencia de la información al conjunto de las ciencias sociales en base a dos fundamentos, por un lado en relación con el objeto de estudio, la información registrada, la cual se ha potenciado por el advenimiento de la sociedad de la información.

En este fenómeno -que es simultáneamente histórico, tecnológico y social- adquiere su singularidad el usuario de información al que concebimos en permanente interacción con el medio y el contexto social en el que sus necesidades de información se manifiestan (EUBCA, 2012: 2).

Por otro lado, el documento plantea esta inclusión en relación con la práctica profesional, ya sea institucionalizada o realizada en ejercicio libre de la profesión, y a través de todo el proceso de gestión documental “que contribuye a socializar y democratizar el acceso a la información que la sociedad produce para satisfacer sus necesidades” (EUBCA, 2012: 6).

5.1 Paradigmas en ciencia de la información

Como ocurre con todas las áreas del conocimiento, la ciencia de la información nace en el seno de una comunidad científica que parte de ciertas premisas y que es impulsada por un conjunto de valores y presupuestos de orden epistemológico. En el caso que nos ocupa estos presupuestos, promovidos en los inicios por un contexto neo-positivista, responden a una visión del mundo reduccionista y mecanicista con clara orientación cuantitativista, donde la medición rigurosa de los fenómenos era el método científico aceptado. Esto ayuda a comprender por qué el paradigma imperante de la ciencia de la información en su etapa de gestación fue el de la teoría matemática de la comunicación y el de la lingüística de enfoque estructuralista.

La ciencia de la información comenzó como la teoría de *Information retrieval*⁵³, basada en una epistemología fisicista, aunque de hecho, es el espacio de la recuperación de la información donde se concentró inicialmente la mayor cantidad de relaciones interdisciplinarias, siempre en correspondencia con el paradigma físico vigente (Capurro, 2007: 23).

El paradigma físico, centrado en el sistema y con una visión estática de las necesidades de información, se inicia con la teoría de la recuperación de la información (information retrieval) y la teoría de la información (information theory) de Shannon y Weaver. En ellas prima un enfoque cuantitativo que excluye al usuario y a sus necesidades y se centra en el mensaje, concebido como un objeto físico transmitido unidireccionalmente de un emisor hacia un receptor.

Esta visión de un modelo científicista y positivista del campo del conocimiento dejaba por fuera todo aquello que pudiera “contaminar”⁵⁴ los estudios. La ciencia de la información no quedó fuera de este enfoque, donde lo sustancial era la cantidad de información recuperada, sin tener en cuenta los procesos a los que los usuarios debían enfrentarse para obtenerla. Según Bronowski (1978) la ciencia de la información se constituye con los moldes de las ciencias modernas, sobre todo los de las ciencias exactas. Se busca adquirir un conocimiento de inspiración matemática y cuantitativa, buscando que las leyes de comportamiento con relación a la información sean universales.

El paradigma físico fue encontrando sus limitaciones al no poder dar respuesta a los planteos que les hacían quienes observaban a la ciencia de la información desde una mirada que integraba al hombre en el proceso de

⁵³ El concepto de *recuperación de la información* (information retrieval) se basa en las leyes matemáticas de la información y el álgebra de Boole a través de la cual se localizan registros que contienen los términos coincidentes en los campos especificados para efectuar la búsqueda utilizando los operadores AND, NOT, OR, XOR. Se trata de un área del conocimiento que investiga en relación a sistemas y técnicas para definir, especificar y buscar información.

⁵⁴ Desde esta perspectiva se considera que la inclusión de los aspectos subjetivos y el atender a particularidades propias de los procesos cognitivos a través de los que se accede a la información conduce a contaminar la investigación.

producción, acceso y circulación de la información. En la década del 70 comienza a direccionarse el enfoque de la disciplina hacia el usuario. Las ciencias humanas y sociales pasan a contribuir también, con sus métodos y prácticas, y emerge un nuevo paradigma de orientación cognitiva.

El paradigma cognitivo focaliza en los procesos mentales que realiza un sujeto a lo largo de un camino que se inicia cuando siente una necesidad de información y finaliza cuando accede a los documentos que le permiten reducir esa necesidad insatisfecha. Se inicia con Brookes (1974), quien propone una “ecuación cognitiva” para esta disciplina. Dicha ecuación plantea que existe una estructura de conocimiento, una estructura de conocimiento modificada y un tercer elemento que es quien modifica esa estructura, el cual está vinculado a las posibilidades que posee el individuo para llegar a la comprensión de esa información (Mostafá, 2008). Los nuevos aportes proponen concebir al usuario desde su propia individualidad y no en términos de sistemas, y teniendo en cuenta estas premisas Dervin (1983) desarrolla el enfoque del *Sense-Making*⁵⁵ donde confluyen un conjunto de métodos que tienen en común el estudio del uso que el hombre realiza de la información.

Para explicar su modelo Dervin apela a la noción de brecha/barrera como zona que separa al individuo, partiendo de un estado inicial de ausencia de información hasta llegar al estado deseado de acceso, con el objetivo de conocer la naturaleza del uso de la información y generar los caminos para encontrarla.

⁵⁵ El sense-making es un modelo para el estudio de usuarios de información situado desde la perspectiva de la comunicación humana: necesidades, búsqueda y uso de información son conceptos clave dentro de la propuesta, la cual “se ha utilizado en varios campos disciplinarios: periodismo; estudios de medios; estudios culturales; teoría crítica; educación y pedagogía; campañas de comunicación; comunicación en salud; comunicación ciudadano–gobierno; comunicación paciente–doctor; políticas de telecomunicaciones; bibliotecología; y ciencia de la información” (Rendón Rojas y Hernández Salazar, 2010: 61).

Se centra en el individuo en el momento de discontinuidad, la barrera que no le permite desde su percepción, moverse hacia adelante sin construir un nuevo sentido. Determina la forma como el individuo interpreta y construye puentes en ese momento: qué estrategia usó para definir la situación en la que la brecha estaba; cómo conceptualiza la discontinuidad como brecha y el puente que la cruza; cómo se movió tácticamente para crear el puente; cómo procedió durante el trayecto después de cruzar el puente. (Dervin, 2003: 277).

Este enfoque posee cuatro elementos constitutivos: un problema de información que surge en un tiempo y en un espacio determinado; una brecha o vacío que expresa la diferencia entre la situación inicial y la situación deseada; un efecto, que es la consecuencia del proceso de *Sense-Making*, y un puente que es algún medio de cerrar la brecha que se plantea.

Otro de los teóricos que da sustancia a este paradigma es Belkin (1980), quien plantea que estamos ante un *estado anómalo del conocimiento* (conocido con el nombre de ASK, de acuerdo a sus siglas en inglés). La premisa principal de esta teoría es que la búsqueda de información tiene su origen en una necesidad que surge cuando se asume la existencia de dicho estado anómalo, lo que lleva al ser humano a tomar conciencia de que los conocimientos que posee para resolver un problema no son suficientes.

Interesa detenernos en la visión relativista del conocimiento planteada por esta corriente, en tanto entiende que la concepción de información se ve imbuida por el “modelo mental” del individuo y parte de la idea de que está ante una situación problema por la carencia de información. Es indudable que el paradigma cognitivo representó un avance significativo en la evolución de la ciencia de la información hacia el individuo, pero nuevos estudios e investigaciones referidas al tema evidencian los aspectos a mejorar. Los enfoques basados en el individuo comienzan a resultar insuficientes, si pensamos en ellos como entidades aisladas, sin tener en cuenta el contexto socio, histórico y cultural. El usuario inmerso en un contexto social que lo determina resulta clave y por eso asistimos al advenimiento

de las corrientes llamadas socio-cognitivas donde el contexto es determinante, no solo en relación con los procesos internos, mentales del sujeto, sino también respecto a la interacción de este con el entorno.

A mediados de 1990 Birger Hjørland, uno de los principales críticos al cognitivismo, se cuestiona la exclusión de los entornos sociales y culturales a los que el individuo pertenece. Plantea el análisis de dominio como “el mejor camino para entender la información en la ciencia de la información” y propone “estudiar los dominios del conocimiento como comunidades de pensamiento o discursivas” (Hjørland, 1995: 400). Los diferentes grupos sociales que se integran según la disciplina tienen sus propias maneras de comunicarse, usan determinado lenguaje y los criterios de relevancia con que analizan la información varían de unos grupos a otros, por eso el estudio de ese discurso particular contribuirá a dar una visión social e histórica de esa comunidad. Su mirada aporta una visión dialéctica entre el individuo y su grupo, permite verlo situado e interactuando. Estos aspectos serán desarrollados con detenimiento en el siguiente apartado.

5.1.1 El paradigma social y su evolución hacia la teoría del análisis de dominio

En el apartado anterior presenté de qué forma la disciplina se va complejizando en términos de paradigmas teóricos, lo cual también tiene que ver con los múltiples caminos que ofrece la profesión para su ejercicio. Ahora me detendré en uno de los paradigmas en ciencia de la información que se encuentra vigente en la actualidad, me refiero al paradigma social. En él se ponen en evidencia aspectos hermenéuticos de la ciencia de la información y del carácter social del conocimiento. Entender la información implica estudiar las necesidades

de información de los usuarios, los criterios de pertinencia o relevancia, los mecanismos de producción, las estructuras y significados que están implicados en su generación, los flujos a través de los cuales circula y la forma en cómo se la gestiona.

El acceso a información no garantiza de por sí que los individuos sean capaces de comprenderla y por ende de aprovechar la información con que cuentan.

[...] para usar la información con sentido crítico, lo que significa que a partir de la presentación de un problema el individuo pueda preguntarse y encauzar un proceso que conduzca a su resolución, es necesario que desarrolle competencias específicas. Los individuos capaces de hacer este proceso son los que se denominan *alfabetizados en información* (Ceretta y Gascue, 2014: 25, énfasis de los autores).

La alfabetización en información (en adelante Alfin) focaliza en la lectura como un aspecto clave para garantizar el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento y por ello se orienta a la formación de individuos críticos “a través del desarrollo de estrategias que promuevan las habilidades en el uso de la información y potencien las competencias lectoras en el marco de las políticas de acceso a la sociedad de la información y el conocimiento” (Ceretta y Gascue, 2014: 25).

La Alfin está concebida como una competencia transversal, en el sentido de acompañamiento al individuo en todas las instancias del proceso de búsqueda y acceso a información, desde que asume su carencia de información, hasta que considera que ha utilizado con pertinencia la información que necesitaba y ha podido construir conocimiento. Coincido con Ceretta y Gascue (2014) en que no alcanza con tener acceso a la tecnología y saber manejarse en ese entorno, el caudal de información que se ofrece a través de diversos canales y formatos habla a las claras de la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para

adaptarse a este nuevo entorno y ser capaces de seleccionar la información disponible, aplicando criterios de pertinencia y relevancia a partir de un trabajo de interlocución entre el usuario y el profesional de la información.

Otro aspecto clave a la hora de dimensionar a la ciencia de la información en este paradigma social tiene que ver con su orientación hacia el usuario y el rol social del profesional trabajando en base al comportamiento informacional de los ciudadanos. Desde esta concepción se atiende a la problemática de la desinformación de la población, por ejemplo cuando esta ocurre en contextos desfavorables, buscando caminos para hacer que estos sectores de la sociedad puedan acceder a la información. En tal sentido señalo los aportes que se han realizado desde la disciplina visualizando la necesidad de desarrollar roles mediadores que faciliten la transferencia de información documental entre las fuentes y los destinatarios.

Hablamos, en definitiva, de promover el derecho por parte del ciudadano a apropiarse del conocimiento contenido en los recursos de información, siendo su acceso, uso y apropiación uno de los pilares básicos de la construcción de un/a ciudadano/a que posea y ejerza sus derechos a una vida digna (Sabelli y Rodríguez Lopater, 2012: 11).

Así los profesionales de la información tienen una función altamente significativa en este proceso de mediación, tarea que no es nada sencilla.

Comprender el comportamiento de nuestros usuarios no admite un tratamiento puramente técnico, supone considerar la dimensión humana y contextualizar e interpretar la realidad en que los comportamientos tienen lugar (Sabelli y Rasner, 2015: 23).

Otro enfoque que en el ámbito de la ciencia de la información ocupa un lugar preponderante es la teoría del análisis de dominio. En esta orientación teórica la noción de comunidad es clave, y en tal sentido hay un vínculo fuerte con los planteos realizados en la presente investigación. En el análisis de dominio se estudian las condiciones sociales vinculadas con la producción de conocimiento y se plantea que “el estudio de los campos cognitivos está en relación directa con las comunidades discursivas” (Rodríguez Roche, 2007). Esta noción de comunidad es precisamente la que transversaliza el recorrido desarrollado en mi tesis, como vimos en el apartado 3.3. Considero las prácticas letradas de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología en términos de integrantes de una comunidad discursiva, desde una perspectiva sociocultural y situada.

El paradigma analítico de dominio, desarrollado por Birger Hjørland y Anne Albrechtsen (1995) con el objetivo de analizar la información, plantea que el mejor modo de abordarla es estudiar los *dominios de conocimiento* como comunidades de hablantes unidos por identidades comunes. El conocimiento individual no sería entonces la premisa en esta concepción, sino la comunidad de discurso a la cual pertenecen los grupos de individuos. Según Hjørland y Albrechtsen (1995: 407) "El conocimiento es adaptable y se forma a través de una relación dialéctica entre una comunidad y sus miembros, mediada por el lenguaje e influida por la historia del dominio específico".

Es un hecho que la visión de dominio parte de un enfoque social y contextual que encauza y delimita las necesidades, la búsqueda y la recuperación eficaz de información de la comunidad que compone tal dominio. Estas acciones hacen que el dominio se convierta en un espacio útil para gestionar la información que poseen sus integrantes, a partir de una perspectiva holística y sistémica que module todos los flujos de información que fluyen entre ellos y entre las demás comunidades (Tirador Ramos, 2010: 51).

El contexto es clave pues lo que se intenta es reconstruir la conducta informacional mediante el estudio de las comunidades humanas. Según Vega Almeida (2010) la comunidad tiene una responsabilidad crucial en el proceso constructivo y reconstructivo de un dominio del conocimiento y en esa relación estrecha entre comunidad discursiva y dominio del conocimiento la ciencia es vista como institución social. Esta perspectiva considera que son los factores socioculturales los que generan la necesidad de información y el objeto de estudio de la ciencia “es el estudio de las relaciones entre documentos, áreas de conocimiento y discursos en relación con las posibles perspectivas de acceso de las distintas comunidades de usuarios” (Rodríguez Roche, 2007: 12).

El conjunto de usuarios no es abordado como un núcleo compacto, sino como pertenecientes a diferentes culturas, estructuras sociales y campos de conocimiento. El abordaje de un dominio permite representar los elementos que determinan una interrelación entre sus integrantes.

Los productores, intermediarios y usuarios de la información están más o menos conectados en comunidades que comparten lenguas, géneros y otras prácticas de comunicación tipificadas. Existen diferentes distancias semánticas entre los agentes" (Hjørland, 2004: 19).

Esto permite analizar el tipo de comunicación que se establece en el seno de una comunidad, cuáles son los temas sobre los que se investiga, las preocupaciones, los enfoques, la forma cómo los integrantes entienden determinados aspectos del conocimiento y el significado que le dan, valiéndose para su representación de ontologías y taxonomías⁵⁶ para organizar el conocimiento. Cada dominio representa a una comunidad determinada, con un conocimiento y un discurso que le es propio y lo diferencia de otras comunidades, a la vez que lo identifica, por lo tanto debe analizarse en forma particular. Esto no

⁵⁶ Las ontologías y las taxonomías constituyen sistemas de organización del conocimiento que surgen del entorno de internet y se relacionan con la inteligencia artificial.

implica necesariamente que la ciencia de la información se fragmente en estudios separados por dominios, sino que lo que se intenta mostrar es que las manifestaciones culturales producidas por una comunidad están impregnadas de significados construidos socialmente.

Para llevar a cabo el análisis de una comunidad (discursiva) determinada Hjørland (2002) explora los diversos entornos sociales que se generan a través de la producción de sus documentos; sus aportes ayudan a construir la identidad disciplinaria en ciencia de la información.

No es mi objetivo detenerme en los métodos sobre los que investiga Hjørland, pero tomaremos uno como ejemplo para conocer una de las líneas de investigación en ciencia de la información que está muy vinculada a las prácticas letradas y a la comunicación científica escrita. Me refiero a los estudios métricos, través de ellos se pueden visualizar los mapas de la ciencia y las relaciones pormenorizadas entre los documentos. La bibliometría es la ciencia que se dedica a racionalizar los procesos de producción, almacenamiento, recuperación y uso de la información científica contenida en los documentos (Glanzel y Schoepflin 1994). Se trata de un área de investigación que aporta sustancialmente si se pretende conocer acerca de políticas de producción científica y cómo las comunidades se van transformando. A través de esta metodología se analiza la co-ocurrencia⁵⁷ de palabras en múltiples artículos, partiendo del entendido que esto refleja la conexión lógica entre ellas. Según Small (2003) en la co-ocurrencia de citas debe observarse igual resultado, dando lugar a la técnica bibliométrica llamada análisis de co-citación⁵⁸.

⁵⁷ La co-ocurrencia es la relación de proximidad de dos o más términos en una frase o en un párrafo. Si dos términos aparecen en una porción de texto, existen posibilidades de que sean próximos semánticamente y gracias a eso los buscadores en el ámbito web podrían deducir las palabras claves gracias a las palabras que forman el contexto de enlace.

⁵⁸ En bibliometría se produce la co-citación cuando un documento cita a otros dos, lo cual presupone que ambas fuentes citadas se relacionan entre sí en cuanto al contenido. De esta forma se puede establecer un espectro de sitios con contenidos afines y asociar una página a determinadas palabras claves (para esto último se necesita tener presente la co-ocurrencia).

Este análisis refleja los patrones de comportamiento de la comunidad disciplinaria y por tanto su objetivo es mostrar que la literatura se cohesionan y cambia de manera inteligible en el tiempo si se define en términos de artículos, autores y revistas -entidades- y sus co-relaciones cognitivas y sociales en intervalos de tiempo independientes (White y Griffith, 1981)⁵⁹

La elección de las bases de datos para la producción del mapa son medulares, a lo que se suma el formato usado por los autores en el procedimiento de citación, al tiempo que se debe tener presente el sesgo que existe a la hora de citar⁶⁰. Aspectos como "la auto citación, las citas a autores conocidos, las citas a determinadas publicaciones seriadas, las citas copiadas de otros documentos, el sesgo favorable a un país o idioma y el sesgo por omisión⁶¹" serían, según Vega Almeida (2010: 37) elementos a considerar para dimensionar a la citación como fenómeno cognitivo, social y moral.

En esta tesis no profundizaré en estos aspectos, que demandarían un desarrollo en sí mismos. En este apartado se buscó mostrar la versatilidad y las posibilidades que la formación en ciencia de la información brinda, trascendiendo el tradicional espacio de la biblioteca y mostrando el fenómeno de la información en sentido amplio, como oportunidad de desempeño profesional en escenarios diversos.

⁵⁹ Para profundizar este planteo se sugiere consultar Small, 2003 y Vega, 2010.

⁶⁰ El sesgo más obvio lo constituyen la cantidad de citas que aparecen en revistas indizadas en comparación con la totalidad de las referencias citadas, pues las técnicas bibliométricas miden el factor de impacto en las revistas indizadas, por tanto la visión que se recupera es parcial.

⁶¹ Generalmente no se citan criterios diferentes a los presentados en el texto.

5.2 La formación de Bibliotecólogos en el Uruguay

En este apartado presento un somero recorrido en torno al camino que la carrera de Bibliotecología ha transitado desde su surgimiento hasta la reciente creación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC). Interesa en este caso dar cuenta de cuál era el contexto institucional que daba identidad a los estudiantes y que puedan evidenciarse los cimientos de esta comunidad de práctica, en la que hay constantes que se conectan con aquellos inicios y variantes producto de esta nueva construcción que es la FIC. Es mi intención que esta presentación brinde más elementos para entender la construcción de la nueva institucionalidad en la que se encuentran inmersos los integrantes de la comunidad de práctica que es mi objeto de investigación.

Tomaremos como punto de partida el año 1943, momento en que surge la Escuela de Bibliotecnia dictando la carrera bajo la órbita de la Asociación de Ingenieros del Uruguay. El ingeniero Federico Capurro fue quien presentó el proyecto de ley sancionado por el Parlamento el 14 de agosto de 1945 (Ley No. 10.638) gracias al cual la Escuela de Bibliotecnia se incorpora a la Universidad de la República.

Capurro estaba preocupado por la carencia de cursos especializados para formar bibliotecarios, y en su calidad de Senador de la República busca una vía para profesionalizar la actividad. Es debido a esto que impulsa la creación de una carrera que brinde la capacitación adecuada a las necesidades y solicita al Sr. Arthur Gropp, entonces Director de la Biblioteca Artigas-Washington, que organice y ponga en marcha una escuela de bibliotecarios en nuestro país.

Así nace la Escuela Universitaria de Bibliotecnia, integrada a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración la que en 1959 pasa a depender del Consejo Directivo Central (en adelante, CDC) de la UdelaR. En esos tiempos se

expedía el título de bibliotecario, denominación que más adelante se modificará por el de Licenciado en Bibliotecología, vigente aún hoy.⁶² En 1967 adopta el nombre de Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, y en 1976 se incorpora a la denominación el nombre de su impulsor, el ing. Federico Capurro.

En esta evolución histórica cabe mencionar como un hito clave la reforma del Plan de Estudios 1965, la cual se ve obstaculizada durante la dictadura cívico militar que ocurrió en nuestro país entre los años 1973-85. En los últimos años de la intervención se incorpora la carrera de Archivología, una nueva propuesta curricular que en sus inicios tenía dos años de duración. Una vez recuperadas la autonomía y el cogobierno universitario se aprueban en 1987 los planes de estudios de ambas carreras: Licenciatura en Bibliotecología (4 años de duración) y Carrera de Archivología (3 años de duración).

En 1998 surge la necesidad por parte del CDC de incluir dentro del área social de la Udelar a la EUBCA y a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (en adelante, LICCOM), lo cual se efectiviza en el año 2000, y a partir de ese hecho nace la idea de reunir las en una estructura universitaria de Facultad, al constatar las zonas disciplinarias en común que poseen estas carreras.

El rector del período 2002-2006, Rafael Guarga, apoyó la propuesta y facilitó vínculos desde el rectorado con la Asociación de Universidades Grupo Montevideo para acceder a información sobre experiencias del mismo tipo en la región y en el mundo. Instituciones como la Facultad de Bibliotecología y Comunicación de Porto Alegre (Brasil), la Universidad de Playa Ancha (Chile) y el Departamento de Bibliotecología y Documentación, la Universidad de París (Francia) fueron algunos de los casos que se tomaron como ejemplos.

⁶² Para ampliar información sugiero visitar el portal de la Facultad de Información y Comunicación, en cuyo espacio institucional se brindan detalles acerca de la historia de la carrera (ver: <http://www.fic.edu.uy/historia>).

Otro mojón importante en este camino ha sido el desarrollo de políticas de descentralización universitaria, las que se concretan en 2005 con la implementación del proyecto institucional de carácter experimental que hace posible la formación de grado en Bibliotecología y Archivología en la ciudad de Rivera⁶³.

Hacia una Facultad de Información y Comunicación (2005) constituye el primer documento conjunto entre la Eubca y la Liccom. Allí se recogen algunos puntos de partida en relación con el destino institucional proyectado y ambas instituciones acuerdan iniciar un proceso de asociación para una posterior integración. Otra de las bases documentales es el *Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2010* elaborado también de forma conjunta, allí se detallan las actividades, procedimientos de ejecución, además de un sistema de evaluación y seguimiento que supervise el cumplimiento de los objetivos.

La revisión de los pasados disciplinares e institucionales respectivos, proporciona una imagen de la sociedad actual y futura donde los fenómenos de la información y la comunicación continuarán en proceso de complejización, de multiplicación de recursos, discursos, prácticas sociales y representaciones en varios soportes, amalgamando las más diversas realidades y contextos. Los destinos de la sociedad en su conjunto, cada vez más se decidirán en el campo de la comunicación y la información.

Por tales fundamentos, la existencia de una facultad que contemple ambas disciplinas dentro de la Universidad de la República consolidará en la sociedad un espacio académico y de formación profesional estable (EUBCA – LICCOM, 2006: 4).

⁶³ Este proyecto hizo posible que la carrera se desarrollara en Rivera, y se extendiera durante el tiempo que llevó impartir los cursos para una generación. No se tomó en consideración la oferta en esta ciudad debido a que resultó muy difícil acceder a los contactos de las personas que no terminaron la carrera en esa ciudad. Más adelante el proyecto de descentralización se concretará en Paysandú, donde ha logrado una continuidad sostenida en el tiempo desde 2006. En la actualidad las carreras se dictan también en este departamento, y en 2017 se iniciaron los cursos para la tercera generación de estudiantes.

En el año 2008 se crea la Comisión de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (COMDIC) y es por medio de esta comisión que al año siguiente se resuelve de forma unánime la creación del Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (en adelante PRODIC), cuyos dos pilares fundamentales son la investigación y el posgrado.

Por medio del programa anteriormente mencionado y desde su creación hasta la fecha, disciplinas como la Ingeniería, las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Artes, las Ciencias Económicas y la Psicología interactúan con la Bibliotecología, la Archivología y las Ciencias de la Comunicación para poder abordar los problemas de investigación de una forma interdisciplinaria y compleja. Este es un antecedente clave en la integración de las carreras y es en el PRODIC donde comienza a dictarse la *Maestría en Información y Comunicación*, en el año 2011 y donde se radicaron los seis grupos de investigación que existían en ambas instituciones en ese momento. Hoy el nuevo edificio de la FIC alberga a los estudiantes de la Maestría, actualmente en su tercera edición, y a los grupos de investigación que ahora son ocho. Estos esfuerzos mancomunados culminaron en octubre del año 2013 con la aprobación por parte del CDC de la UdelaR de la creación y puesta en funcionamiento de la FIC.

5.2.1 La Facultad de Información y Comunicación

El proceso de asociación EUBCA-LICCOM no solo implicó la mudanza a un nuevo edificio, el cual fue construido para tal fin en la intersección de las calles Jackson y San Salvador, en Montevideo, e inaugurado el 23 de febrero de 2017. Mucho más que levantar paredes, esta unión implicaba compartir espacios de conocimiento, acordar criterios en cuanto a la estructura académica y administrativa, y coordinar modos de funcionamiento en clave Facultad, en definitiva, dejar de ser la Escuela de Bibliotecología y la Licenciatura en Ciencias

de la Comunicación, separadamente, y poner en acción lo que durante diez años se fue cimentando en un largo devenir.

La naciente facultad cuenta con dos Institutos, el de Información y el de Comunicación, y se organiza mediante una estructura departamentalizada. En la actualidad el Instituto de Información cuenta con 5 departamentos, y el de Comunicación posee 4, cada uno de ellos orientados por un coordinador. Del Instituto de Comunicación depende UNI Radio, la primera radio universitaria del Uruguay, la cual transmite desde el edificio de la FIC usando la frecuencia del 89.1, además de salir por internet (www.uniradio.edu.uy). El Instituto de Información cuenta con la revista *Informatio*, especializada en ciencia de la información, con una trayectoria de 23 años en el ámbito académico.

Generar una nueva institucionalidad no es tarea sencilla, sobre todo si se hace a partir de organizaciones preexistentes (Madrid y Romano, 2016), por eso es clave el diseño de estrategias que de forma deliberada promuevan la integración. La cultura institucional de cada uno de estos servicios posee una dinámica y un modo de hacer las cosas con un estilo particular, el cual además constituye el rasgo identitario de esa organización. Esa cultura ha sido construida a lo largo del tiempo y es un capital intangible, arraigado fuertemente como valor fundante, por tanto, hay constantes que no pueden modificarse y en caso de querer hacerlo esa decisión demandará un proceso lento y complejo. La cultura resultante de esta nueva institucionalidad no puede pensarse como una fusión de ambas organizaciones, sino como un encuentro y un desafío en la construcción de una nueva realidad como colectivo.

A la complejidad que representa la integración de las instituciones hay que sumarle los cambios que la propia Udelar y el acontecer de estos tiempos imponen. La apertura y flexibilidad pasan a ser ahora los rasgos definitorios de la formación en la universidad, lo cual suma un nuevo desafío: la reforma de las propuestas curriculares de los servicios, apelando a un cambio desde la estructura:

Ello supone el pasaje de un modelo tradicional cerrado, tubular, de ruta única a un modelo curricular abierto, flexible y articulado. El propósito de esta política es no solo garantizar la apertura del acceso, sino también estimular las oportunidades de permanencia y continuidad de los estudios, en una apuesta decidida a la inclusión educativa (Collazo, 2012: 38).

El cambio de planes de estudios que la Universidad de la República estaba impulsando en los distintos servicios sentó las bases para promover los cambios que también debían tener los planes de las carreras de los antiguos servicios para adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas exigencias académicas. Los cambios curriculares potencian los procesos de cambio institucional, y en tal sentido la Asamblea del Claustro y las Comisiones de Carrera y de Enseñanza designadas a este fin empezaron a revisar sus antiguos planes de estudios, buscando una mayor articulación y flexibilidad curricular para la integración de las tres carreras: Bibliotecología, Archivología y Ciencias de la Comunicación.

En el caso de la EUBCA las tres *Jornadas Interórdenes Elvira Lerena*⁶⁴ constituyeron durante los años 2007, 2009 y 2011 espacios de reflexión y análisis por parte del colectivo conformado por docentes, egresados y estudiantes, y han constituido un “ámbito de intercambio, puesta en común y avances sobre la reforma curricular de la EUBCA” (EUBCA, 2012: 5). A ello se suma lo recogido en la *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*, aprobada por el CDC en sesión del 30 de agosto de 2011, lo que también se tomó como insumo para el análisis y el debate sobre la propuesta del nuevo plan.

⁶⁴ “La profesora Emérita Elvira Lerena está en los orígenes de esta Escuela y es una de sus figuras míticas; tiene especial significación para el campo académico y profesional al que pertenecemos. Esta serie de Jornadas recoge su legado, en un proceso colectivo que se fundamenta en la responsabilidad social y en la ética” (EUBCA, 2012: 5).

Así nace el Plan de Estudios 2012, único para las carreras de Bibliotecología y Archivología. Esto constituye un avance significativo en términos de integración y complementariedad, y sienta las bases hacia la construcción de un lenguaje común en lo disciplinar y en lo profesional. Así se busca poner punto final a un largo período de desencuentros en la concepción que se tenía acerca de ambas carreras y a las diferencias en cuanto a la formación, buscando a través de este plan de estudios la oportunidad para la coordinación.

Creditización, transversalidad, flexibilidad curricular, autonomía del estudiante son algunas de las palabras claves que componen el campo semántico de esta nueva propuesta, a las que se suma la integración entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión y una mayor coherencia epistemológica en cuanto al equilibrio teoría-práctica.

La estructura curricular de las carreras es flexible, compuesta por unidades curriculares creditizadas, obligatorias y opcionales y está organizada en tres ciclos de formación (inicial, intermedio y de graduación), los cuales se desarrollan en 8 semestres con un total de 360 créditos.

La nueva malla curricular plantea “unidades transversales comunes a ambas carreras” como son *Universidad y alfabetización académica*, y los *Espacios de actividad integral*. Según el Plan de Estudios 2012 estos espacios buscan la articulación de las tres funciones universitarias y están en congruencia con un diseño curricular flexible. Claro ejemplo lo constituye la incorporación temprana a grupos de investigación y la monografía final (este trabajo se aprueba mediante una defensa ante un tribunal, lo cual difiere respecto a los requerimientos que tenía en el plan anterior, como veremos en el capítulo siete de esta tesis).

El módulo *Universidad y alfabetización académica*, situado en el ciclo inicial de la carrera, incorpora el tema de la alfabetización académica. Esto

evidencia que en este plan hay movimientos en la línea de trabajar con lectura y escritura⁶⁵.

No es mi intención abocarme a un análisis en profundidad sobre este plan de estudios pues los estudiantes que se han tomado como núcleo de la investigación objeto de esta tesis pertenecen al plan anterior. La inclusión de este apartado dentro de mi investigación tiene que ver con la necesidad de que la dimensión institucional esté presente y sea vista en diálogo con las restantes dimensiones que analizo y para ello es necesario mostrarla en movimiento, es decir, con sus cambios y por ende de acuerdo a cómo es en la actualidad.

⁶⁵ Sobre estos movimientos me referiré en las consideraciones finales de esta tesis.

Capítulo 6. El lugar de la lectura y la escritura en la carrera: escuchando las distintas voces

Esta investigación ha estado guiada por mi necesidad de indagar acerca de los trabajos finales de grado de los estudiantes de Bibliotecología entendidos como *literaciones* que acercan a los estudiantes a la lectura y la escritura académicas en el marco de una disciplina de conocimiento. Ha sido mi intención poner en diálogo las percepciones de estudiantes, docentes y el análisis de documentos institucionales, en vínculo con lo disciplinar, pues lo considero medular a la hora de abordar el tema de la lectura y la escritura como prácticas letradas, por ende, situadas y sensibles al contexto. Ese impulso condujo mi investigación y por eso lo planteé como mi objetivo más amplio.

En este capítulo tomaré contacto con los hallazgos de mi investigación y lo haré presentando a estas palabras en diálogo, planteo anunciado desde el título de mi tesis. Palabras, porque recupero los testimonios de los estudiantes y docentes entrevistados, y a sus discursos les sumo lo que los documentos institucionales tienen para decir, los que también circulan a través de la palabra. Estas palabras juegan con los conceptos planteados por Bajtín, los cuales se encuentran presentes en la propuesta teórica y metodológica de esta tesis, los que a su vez remiten a una postura dialógica frente al lenguaje. En tal sentido, mi mirada busca comprender el universo estudiado en la escucha de ese contrapunto donde esos relatos particulares y perspectivizados, se conjugan y participan a través de lo disciplinar y lo institucional.

Entiendo a estas palabras en su carácter de situadas y sensibles a un contexto sobre el que a su vez estos actores ejercen influencia. En este ámbito donde confluyen las dimensiones expuestas situé mi análisis. La noción de comunidad de práctica es crucial, en el entendido de que convertirse en letrado implica necesariamente hacerlo en un determinado campo, conocer los discursos de determinada disciplina, qué textos se valoran y en qué sentido son importantes.

La universidad está organizada en torno a un corpus académico institucional que se expresa en las formas textuales y que obliga a quienes forman o quieren formar parte de dicha comunidad a compartir una hermenéutica, modos de interpretación, producción y apropiación de conocimiento a través de los textos que se privilegian como significativos (Barco y Lizarriturri, 2005: 20).

Estas cuestiones vinculadas con los textos en la esfera de uso académico, y pertenecientes a esta comunidad de práctica académica serán revisadas en este capítulo a través de la palabra de los participantes de la comunidad. Intentaré acercarme a las prácticas de literaciones de los estudiantes y al testimonio de los docentes y trataré de recuperar sus percepciones sobre un tema tan complejo como desafiante a la hora de ser estudiado. Además de estos testimonios los cuales, obviamente, tocan lo disciplinar, consideré que sería más rico plantear algunos de ellos separados de las secuencias mencionadas en los apartados dedicados a los estudiantes y a los docentes y reunirlos en otro apartado, integrando las valoraciones del tema en relación más directa con la ciencia de la información.

Para preservar la identidad de los entrevistados usaré la siguiente codificación:

E: estudiante, seguido del número de entrevista.

D: docente, seguido del número de entrevista.

6.1 Hablan los estudiantes

Para componer este apartado me baso en el análisis de las entrevistas que realicé a 38 estudiantes⁶⁶ durante 2016 (cf. apartado 4.3), desde sus palabras trato de conocer sus percepciones sobre la carrera y sus prácticas letradas. El carácter abierto de la entrevista y ese conocimiento previo con los entrevistados, quienes antes habían sido mis alumnos, ayudó a la fluidez de la charla.

El número elevado de entrevistas realizadas se puede atribuir al interés que causó en los estudiantes el hecho de conocer que mi tema de investigación los involucraba. Ocurrió que en muchos casos las entrevistas se efectuaron en sus lugares de trabajo (bibliotecas universitarias y Biblioteca Nacional), allí me encontré no solo con quienes ya tenían agendada la entrevista, sino con otros que reunían las condiciones requeridas para ser entrevistados y que gentilmente se ofrecían a esperar para ser consultados.

El diálogo buscó acercarse a las miradas particulares, a las vivencias de cada uno, y en aquellos casos en que los planteos se repetían lo interpreto como un reforzamiento de que esa mirada era compartida por otros, lo cual es un punto interesante para el análisis. Independientemente de que ubiquemos a los entrevistados más cerca o más lejos de las dificultades en el proceso de escritura, todos los testimonios arrojaron luz sobre el tema y su complejidad. Confirmé con creces la cantidad de aristas y matices que presenta, y por ello la necesidad de abordarlo teniendo en cuenta el contexto y las situaciones por las que atraviesan los implicados.

De acuerdo con lo planteado en las entrevistas, no se evidencia por parte de los estudiantes una conexión *a priori* entre la carrera y la escritura. Tampoco se

⁶⁶ 27 de esos estudiantes cursaron en Montevideo y los 11 restantes en el Centro Universitario Litoral, Regional Norte, sede Paysandú.

asocia a la ciencia de la información con el lenguaje, a diferencia de otras carreras donde la relación se hace más evidente (me refiero a profesorados o licenciaturas vinculadas a las lenguas). En palabras de uno de los entrevistados:

(...) no estudié literatura porque no soy buena para escribir, pero como me gusta leer seguí esta carrera (E 9).

La escritura no está internalizada como una práctica recurrente y se la separa de lo que es la lectura a la que sí visualizan (78 % de los estudiantes entrevistados) como parte de los alcances de la profesión. La vivencia de los estudiantes muestra una clara fractura entre escritura y lectura, estas no se visualizan en su interconexión y tampoco integrando la formación en la disciplina.

La concepción de lectura que plantean los estudiantes a la hora de responder este ítem muestra que no refieren a la lectura en general, sino a un modo particular de leer que es propia de la disciplina, la lectura técnica.

En este caso, leer técnicamente implica saber en qué partes del texto se pueden encontrar las palabras claves que permitan indizar ese documento. El catalogador realiza una lectura “superficial” del texto, en su tarea aplica un criterio bibliotecológico para identificar las partes del documento que proporcionen la información necesaria, ya sea en el título, resumen u otras partes del texto. Mediante esta lectura se llevan adelante ciertas prácticas de *literaciones* vinculadas con el rastreo de los descriptores (términos a través de los cuales se puede recuperar un documento) que permiten organizar temáticamente el documento.

[La lectura] no es requisito para trabajar en esto, te tiene que gustar el manejo, el uso, el procesamiento de la información (E 4).

Entré porque me gusta leer, pero después me di cuenta que no tiene nada que ver, el tema es que esto es tan variado que depende de si te gusta más lo técnico, o lo vinculado a orientar al usuario o todo lo de gestión, además hay mucho campo laboral variado (E 30).

No necesariamente tenés que ser un buen lector, vos trabajas con organización de la información, tenés que saber leer, que es otra cosa, para saber indizar (...) y tener espíritu organizador (E 21).

La concepción de la lectura en la disciplina está muy orientada a cómo se lleva a cabo la organización del conocimiento y el tratamiento y la transferencia de la información, en la antigua EUBCA y hoy FIC este tema es importante y en tal sentido caracteriza a la comunidad de práctica ya que marca un rasgo de la disciplina y de la comunidad de práctica que constituyen estos estudiantes.

A la hora de la catalogación y la clasificación de los documentos es crucial la lectura técnica pues permite encontrar los términos adecuados para representar el conocimiento, ayuda a la correcta tematización y facilita la aplicación de instrumentos de lenguaje controlado como tesauros y listas de encabezamiento, entre otros. Un 78 % de los estudiantes entrevistados sostiene que la carrera no ofrece unidades curriculares que atiendan específicamente el tema de la lectura.

Los testimonios de los estudiantes también aportaron datos acerca del perfil del profesional de la información. De los datos recogidos se desprende que la formación posee al menos tres orientaciones claramente marcadas, énfasis que no solo se evidencia en la palabra de los estudiantes, sino también en el análisis de la malla curricular de la carrera (sobre esto volveremos en el apartado que analiza los documentos institucionales), esta tríada estaría compuesta por el usuario (planteado por un 75% de los entrevistados), la información (70 % de los entrevistados) y el profesional (40 % de los entrevistados). Como es de notar las tres tendencias ocupan un lugar importante en la carrera, sobre todo el usuario y la

información, lo que refuerza la idea que se tiene acerca de que esta es una formación claramente orientada hacia las necesidades de los usuarios y donde la información, su acceso y uso ocupa un espacio destacado. La concepción acerca del rol del profesional también es importante, pero la tendencia a posicionarse como pieza clave es opacada por lo que representa el usuario, el cual es visto casi como la razón de ser de la disciplina. A continuación me detengo en cada una de estas orientaciones.

El foco en el usuario estaría dado en aquellos testimonios de los estudiantes que marcan el interés por quien plantea una necesidad de información:

Es casi un requisito que te interesen los demás, lo que en la carrera vemos como ... algo así como satisfacer demandas y necesidades de información. A mí me encantó “*Estudio de usuarios*”⁶⁷, es una optativa, o no, no sé, ... creo, lo raro es que con lo importante que es eso para los bibliotecólogos no sea de las obligatorias, me parece (E 10).

No tiene que ver con ser buen lector, la bibliotecología tiene que ver ahhhh, con qué... en realidad tal vez tiene que ver con la atención a las personas, no la atención al público sino prestar atención a las necesidades de ellos, que a veces no saben qué es lo que tienen que buscar ... es más esa, cómo te lo puedo explicar, esa *curiosidad del otro que vos tendrías que explotar*⁶⁸, por ejemplo viene ella y no sabe exactamente lo que viene a buscar y con las habilidades que vos tenés, que las tenías o las estudiaste, con eso ver que hacer, tiene que ver con eso (E 3, el resaltado es mío).

Ya desde que entrás a la carrera, en “*Introducción a la Bibliotecología*” ya te dicen que esto no tiene que ver con los libros, es como vos atiendas al usuario, en “*Servicio de Información y Consulta*” después te dicen lo mismo (E 1).

⁶⁷ En algunos casos he optado por no anonimizar los nombres de las unidades optativas pues considero que aportan información relevante para entender el testimonio del estudiante.

⁶⁸ Los resaltados de los testimonios son míos.

Los tres entrevistados señalan la atención puesta en el usuario, en sus necesidades y en explorar su curiosidad por conocer e informarse. Esto también está presente en la malla curricular de la carrera desde el inicio de los cursos, mirada que luego se profundiza en la propuesta de optativas hacia el final de la carrera. Resulta interesante el planteo sobre la atención al público y su diferencia con la atención al usuario ya que como bien señala el estudiante interactuar con el usuario implica conectar con “la curiosidad del otro”, ver eso como un campo a explorar para lograr la satisfacción del usuario en el encuentro con la información. A su vez esta orientación marcada hacia el otro dialoga con los nuevos paradigmas en ciencia de la información que presenté en el capítulo cinco, donde claramente se señala la orientación de la disciplina hacia lo social.

La información es la materia prima con la que trabaja el bibliotecólogo, en tal sentido desarrollar tareas de organización, procesamiento y recuperación de la información resulta clave. Es notorio el énfasis técnico en varias de las unidades curriculares de la licenciatura, incluso en cursos que mantienen esta línea y se correlacionan a lo largo de los años, como ejemplo citamos “Procesos técnicos I”, “Procesos técnicos II” y “Procesos técnicos III”⁶⁹.

Las posibilidades que te da esta área son muchísimas, no tiene tanto que ver con la lectura en el sentido en que la pensaba antes de entrar aquí, es decir en lo que tiene que ver con la lectura de libros. Pero nuestra formación sigue atada a la biblioteca tradicional, se orienta al hacer, hay un claro componente procedimental, una escasa formación teórica y un perfil bien profesional. El mundo de la información es marginal en la carrera (E 12).

⁶⁹ Tómese en cuenta que la denominación de estas asignaturas cambió en el nuevo Plan de Estudios, será tema de otra investigación ver si este componente técnico se mantiene en la nueva propuesta y cómo perciben los estudiantes la formación en el escenario actual.

La tercera orientación focaliza en el bibliotecólogo, su inquietud intelectual, el interés por el conocimiento que le permitirá contagiar al usuario de ese deseo por conocer.

El abanico amplio de la profesión habilita varios perfiles, no solo que te guste leer (...) No trabajas con libros, es con información y tenés que *tener afán organizador* (...) te tiene que interesar tu trabajo para la comunidad, que la gente esté informada para que conozca sus derechos, es como que sos un promotor de cultura, y eso te hace más crítico, a la persona digo, la ayuda a estar más atento, vos la ayudas a que pueda pensar con la información que le podés llegar a dar (E 12).

No es requisito que te gusten los libros, *te tiene que importar el otro*, sus necesidades y tenés que ser curioso por naturaleza, *te tiene que gustar saber para contagiar al otro*, eso te sensibiliza, sino estás dando un material nomás (E 1).

La carrera tiene mucho que ver con el acceso a la información y con la *construcción de ciudadanía responsable*, en eso el bibliotecólogo tiene pila que hacer, en su trabajo en las comunidades. Mi tema de trabajo final tiene que ver con eso y con las bibliotecas públicas (E 29).

Desde el punto de vista de la construcción identitaria de la disciplina los entrevistados plantean aristas que quisiera recuperar. Por un lado me interesa detenerme en el planteo acerca del afán organizador, pues es muy común escuchar que la carrera habilita a trabajar en una biblioteca y que se aprende a organizar los libros en los estantes. Afortunadamente luego de avanzar en el trayecto de formación los estudiantes logran dimensionar la versatilidad de la formación, y de qué forma lo que se estudia tiene que ver con la información, independientemente de su soporte y en vínculo con la sociedad, y no con la biblioteca como espacio físico, como sucede en el pasaje presentado correspondiente a E12.

E12, E1 y E29 destacan que el profesional de la información también es un promotor de la cultura, y que tiene una responsabilidad social en su desempeño. Esto a su vez dialoga fuertemente con las tendencias actuales que estudian el

comportamiento informacional en las comunidades, como vimos en el capítulo 5 de esta tesis al detenernos en el rol social del profesional atendiendo a la problemática de la desinformación de la población en contextos desfavorables y aportando a la construcción de ciudadanía responsable.

Respecto de la escritura del trabajo final de grado, admiten tener dificultades 85 % de los entrevistados. Los estudiantes que manifiestan no tener dificultades tienen experiencia previa en la realización de trabajos de esta índole, por haber cursado antes carreras donde se les ha exigido producciones de textos vinculados a estos géneros. De esto se deduce que el contacto con los géneros discursivos propios del ambiente académico, llevado a cabo en otras carreras, les permitió poder abordar el trabajo final en esta carrera. Sobre este punto volveré con más detenimiento en otro segmento de este apartado y al desarrollar cuál es la significación del concepto de dificultad que uso en mi tesis.

En relación con las condiciones que afectan la realización del trabajo final, las divido en dos bloques. Por un lado, están las condiciones a las que llamo internas, porque están vinculadas directamente con el proceso de escritura y también de lectura; por otro lado están las condiciones exógenas, relacionadas con las circunstancias vitales propias del día a día; estas no son inherentes al proceso de investigación pero acompañan el proceso.

Comenzaré desarrollando estas últimas, las que tienen que ver sobre todo con el tiempo con que cuenta el estudiante para poder llevar a cabo el trabajo final, según ellos la dedicación a varias cosas en el día a día enlentece el proceso de escritura. La inserción laboral temprana es un factor clave, pues existe una oferta laboral que habilita el desempeño antes del egreso y por esa razón gran cantidad de estudiantes empiezan a trabajar antes de recibirse. Un 60 % plantea que esto influye, pero a su vez ese porcentaje de entrevistados considera que si el trabajo final no les demandara tanto esfuerzo seguramente lo terminarían mucho antes, pues la inserción laboral en áreas vinculadas con la ciencia de la

información funciona como un motivador para terminar la carrera. Son conscientes de que el egreso mejoraría sus condiciones laborales y los espacios de intervención profesional que podrían alcanzar, lo cual redundaría en un mayor reconocimiento y una mejor remuneración.

En relación con las condiciones internas inherentes al proceso de escritura, desarrollaré a continuación lo que pueden tomarse como dimensiones de este recorrido en torno al trabajo final, en el intento de sintetizar en estos distintos mojones una panorámica de la recorrida del estudiante en el trayecto final de la carrera.

Se trata de una categorización descriptiva, asimismo, las dimensiones no poseen un carácter secuencial; tampoco puede decirse que ocurran una a continuación de la otra, su presentación surge de la sistematización de percepciones y vivencias expresadas por los estudiantes que en algún punto se tocan y que se tiñen de la circunstancia particular de ese momento en que fueron enunciadas. Es difícil reunir las sin que pierdan el tono, el valor de lo particular, y ya que todas giran en torno a un mismo acontecimiento letrado, el trabajo final de grado. Adopto la metáfora del trayecto poblado de dimensiones para significar los tramos más elocuentes de las voces de los estudiantes pues creo que puede ayudar a comprender mejor las múltiples aristas que fui encontrando en cada una de las narraciones que componen las dimensiones que planteo:

Dimensión 1: los recién llegados

La expresión “recién llegados” nuclea la significación que tiene para ellos el tramo final de la carrera, aunque resulte paradójico sentirse así después de haber cursado cuatro años de estudios:

Eso es nuevo para nosotros... no lo vimos antes (E 4).

Difícil poner en palabras lo que tengo en la cabeza, las ideas están, pero falta la vuelta de tuerca, como hacerlo, eso no sé, me parece que lo hago bien, pero después resulta que parece que lo que escribí no es lo que tenía en la cabeza (E 24).

La carrera te estimula a reproducir conocimiento, se enfoca más en los contenidos que en la forma de la escritura, entonces ahora hay que ponerse las pilas y escribir (E 9).

Los testimonios evidencian la inestabilidad que les genera la escritura, son “nuevos”, aunque están terminando la carrera. Se sienten recién llegados a géneros discursivos como el que representa la monografía, y en algunos casos se sienten solos, sin consignas claras. Pero, ¿qué entendemos cuando hablamos de monografía? Gabbiani (2016: 27-28) la caracteriza de la siguiente manera:

Parecería encontrarse entre los géneros de formación, dentro de la escritura académica con fines de aprendizaje. Como tal, este tipo de trabajo será evaluado y su circulación la mayoría de las veces no irá más allá de la lectura de los miembros del tribunal que corrijan la monografía. Las características que presenten en cuanto a estructura y contenidos también estarán estrechamente vinculadas con el objetivo de evaluación. A su vez, los estudiantes deberán mostrar que aprendieron sobre el tema tratado en la monografía, y que aprendieron a demostrar ese aprendizaje, cumpliendo con prácticas discursivas propias del nivel de formación en el que se encuentran.

La monografía integra el discurso académico, posee una dimensión formativa y una evaluativa, desde el lugar en que nos posicionemos dependerán los resultados a la hora de desarrollar en el estudiante las aptitudes para integrar la comunidad disciplinar y acceder a ese conocimiento propio del área de conocimiento en cuestión. Este además le permite ingresar a la comunidad profesional y también a la pedagógica, si tomamos en cuenta que la formación en

la disciplina no termina cuando recibe el título, pues un abanico de nuevas oportunidades de formación se abren para él.

Adhiero a los conceptos planteados por Gabbiani (2016) acerca de lo que constituye la dinámica del trabajo monográfico y su complejidad como texto situado que depende de varios factores, entre los que están, como ella señala, lo institucional, y las concepciones docentes de quien guía el trabajo. Cuando hablamos de monografía (al igual que cuando lo hacemos de proyecto de investigación o de tesina, o de otros géneros discursivos universitarios) podemos referirnos a cosas muy distintas, pueden solicitarse estructuras diferentes, analizar casos o plantear trabajos de investigación de otro tenor, pero “en todas las variantes, como su nombre lo indica, implica un recorte de un aspecto específico en los tratamientos de un tema” (Natale y Alazraki, 2007: 141).

Sobre esta complejidad y los alcances de los textos que se solicitan a los estudiantes, uno de ellos sostiene:

Hay docentes que sabes qué es lo que quieren, pero otros no, la mayoría no. El que te lo deja claro es el de XXX⁷⁰, él es muy claro diciendo “yo para tal tema quiero una introducción, un desarrollo del tema, un problema y una crítica o solución, yo quiero esto”, te explica qué es eso, pero después no vi otros que te digan “esto se contesta así o esto se redacta de tal manera”. Cada disciplina tiene su manera de hacerlo, que lo vas descubriendo a medida que lo vas cursando. Que yo me acuerde esa fue una de las pocas materias que te ayudaba a escribir, y lo tenés que hacer en dos hojas, (...) creo que fue con la que más aprendí a escribir (E 6).

⁷⁰ El uso de esta codificación busca mantener el anonimato de las asignaturas aludidas por los entrevistados, y en consecuencia, de los docentes.

La monografía oficia como puerta de entrada del estudiante a la investigación, pero para ello necesita haber tenido instancias previas de preparación, de ensayo, de fortalecimiento de las prácticas de escritura, y sobre todo necesita que los docentes dejemos claras las consignas, qué es lo que queremos cuando pedimos que se escriba sobre tal tópico. Al respecto plantean Navarro y Morris (2012: 152): “Las carreras de grado que forman estudiantes para integrarse a distintas disciplinas necesitan entonces incorporar géneros discursivos de formación que les permitan un primer contacto y ejercitación en esta práctica de escritura experta”.

Si vinculamos esto con lo planteado por los estudiantes acerca de que se sienten nuevos en cuanto al trabajo con estos géneros discursivos, veremos que es necesario ayudarlos a funcionar discursivamente en la comunidad para familiarizarse con las prácticas de literaciones. Acerca del vínculo de la monografía con lo académico, no alcanzaría con acceder a los conocimientos propios de una disciplina, sino que, como plantea Gabbiani (2014: 27) “además de acceder a los conocimientos propios de su área o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales”.

Según Riera (2015) cada comunidad académica funciona de acuerdo a la impronta de su campo de conocimiento y en ella conviven tres comunidades diferenciadas: por un lado, la disciplinar, donde se organiza el conocimiento; por otro, la profesional, donde se aplica ese conocimiento, y, por último, la comunidad pedagógica, donde circula un lenguaje que oficia de mediador para que las dos comunidades antes mencionadas puedan aprenderse.

Dimensión 2: el tercero (el texto)

El texto es visto como ajeno, como algo que el estudiante no integra a su experiencia; por un lado, estaría él, su circunstancia vital, por otro sus intereses en tanto estudiante que cursa la carrera, y aparte el texto, componiendo el triángulo. Esto es planteado por E28 con referencia a otros estudiantes de la licenciatura.

Muchos se quejan que tenés que leer muchos textos, yo no sé si es porque no tienen experiencia previa en la lectura, porque un artículo no es largo, no tiene más de 20 páginas y libros acá no se leen (E 28).

Por otra parte, el planteo de E6 habla a las claras de la necesidad de que en las aulas universitarias se explicita la enseñanza de la lectura y la escritura, en el entendido de que estas no son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre, descolgadas de los contenidos enseñados. Por el contrario, son dependientes de las disciplinas en las cuales se las aplica y no debería concebirse el aprendizaje de la disciplina si no lo hacemos de la mano del desarrollo de prácticas de lectura y escritura que vehiculicen la transmisión de esos contenidos disciplinares.

Es necesario que te enseñen a leer textos, sin eso vos no podés escribirlos, digo leer si te sirve o no, yo lo aprendí recién a duras penas más adelante, en tercero recién, si lo hubiera tenido desde el arranque es más fácil, es como que estás divorciado de los textos, de a poco te vas teniendo que amigar. Por ejemplo, yo miraba el título, el resumen y miraba la bibliografía y decía, esto me sirve o no me sirve, aprendés a leer distinto, mirás el núcleo de los más citados, lees lo que más te interesa que derive de ahí, pero eso recién lo sacás en tercero, cuando sos más independiente. Yo aprendí mucho cursando XXX, aprendí a sacar el núcleo de los escritores de tal área, eso a mí me ayudó pila, pero eso en tercero o cuarto, y en una optativa (E 6).

La necesidad de acompañar el proceso de lectura y escritura durante el transcurso de la formación es planteada por Carlino, Iglesias y Laxalt (2013), quienes sostienen la necesidad de un trabajo durante todo el proceso; por otra parte, plantean que existen otros docentes que dan pautas al inicio de la tarea y/o que realizan una devolución cuando entregan el trabajo corregido, en ese caso las autoras sostienen que realizan un trabajo en los extremos.

Un 28 % de los entrevistados plantea que existen docentes que dan muestras de un cuidado en cuestiones inherentes al texto, pero recién en la devolución de trabajos escritos, después que se entrega el texto corregido, no durante las clases, con lo que se acercan a lo planteado por las autoras antes mencionadas sobre el trabajo en los extremos. En estos casos marcan la existencia de problemas de redacción, señalando sugerencias acerca de cómo podría mejorarse la expresión usada en texto que se está corrigiendo. Otros dicen que hay docentes que corrigen la ortografía y que los alertan sobre la existencia de dificultades pero que no hacen sugerencias de mejora, solo plantean que hay errores, en sentido amplio. Un 30 % sostiene esta valoración y comentan que no sienten un acompañamiento en cuanto a la escritura, pues el foco está en otro lado, en los contenidos disciplinares. También existen otros que focalizan en la escritura, que dan consignas claras, que plantean tareas en las cuales la lectura y la escritura se integran a las prácticas académicas, y cuando esto ocurre los estudiantes lo valoran y lo explicitan.

Según Carlino no es fácil que los docentes sean conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos no están divorciadas de los planteos realizados en la propia asignatura que dictan, sino que, por el contrario:

forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que los enseñantes pueden contribuir a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, un medio *transparente* para adquirir los conceptos disciplinares (Carlino, 2005: 1, el resaltado es de la autora).

Considero que como docentes no solo deberíamos tomar consciencia de esto, sino además promover en los estudiantes la lectura crítica y la escritura de forma mucho más insistente. En los contenidos curriculares de la carrera de bibliotecólogo se plantea la importancia de conocer las necesidades de los usuarios, satisfacer sus demandas, e incluso adelantarse a ellas. Este planteo es clave pues tiene relación con la identidad disciplinar, pero también debemos tener en cuenta que para conocer y atender esas necesidades primero debemos ser profesionales capaces de abordar críticamente la información, leyendo entre líneas o tras de ellas y solo será posible si lo construimos desde la formación académica, a través de los contenidos y del planteo metodológico con que se encare la enseñanza de la disciplina (Fuster, 2011).

En las palabras iniciales de esta tesis mencionábamos que el ingreso a la universidad implica también la entrada a una cultura académica donde el estudiante debe ser productor de conocimiento y no un mero reproductor del saber, justamente esta potencialidad epistémica que posee la lectura y la escritura es la que recupera E12 en el testimonio que sigue. Manifiesta que la carrera no estimula el desarrollo de la reflexión y tampoco busca que los estudiantes desarrollen una posición como enunciadores. De acuerdo al planteo la carrera se acerca más a que el estudiante sea capaz de *decir el conocimiento* y no a que logre *transformar el conocimiento*, usando expresiones de Bereiter y Scardamalia (1987) desarrolladas en el cap. 2 de esta tesis. E12 se detiene a considerar la importancia de una escritura donde se desarrolle el sentido crítico y que esto sea solicitado a los estudiantes a lo largo de la carrera, según él esto debería tener más peso del que tiene en la formación de los Bibliotecólogos.

Respecto a si me gusta escribir, si y no, escribir supone una cierta gimnasia escribir no es vomitar durante dos horas lo que vos leíste durante un semestre, escribir es poder sentarte frente a un papel o frente una computadora con tiempo y escribir algo coherente, orgánico, implica organizar lo que vas a escribir. La carrera estimula las dos cosas, ehhhhh, hay gente que piensa que tú tenés que escribir, o sea, ...saber es poder repetir durante dos horas lo que tú le preguntas y otra cosa es que te manden a que tú pienses, ta? Que leas y en función de eso tú pienses con relativa autonomía. Esteee, a mi gustarme escribir si, el problema es que la gimnasia, lo que te permite escribir y que hace que sea gustoso escribir, ehhh, digamos, ehhhh, eso no es muy estimulado en la carrera, de repente es más estimulado que en otras carreras, pero creo que habría que hacer más hincapié en eso desde el punto de vista curricular me parece a mí no es muy estimulado más allá de las evaluaciones. Esto me parece que tiene que ver con la epistemología de las ciencias sociales ehhh, que está mucho más basado en convencer que en evidenciar, ¿no? es decir, lo fundamental en las ciencias humanas es que uno logre escribir para convencer al otro, ¿ta? si bien tiene que haber una coherencia lógica, es mucho más importante cómo se construye el discurso para convencer al otro y no a diferencia de lo que pasa en las ciencias naturales donde la evidencia juega un rol importante, ehhh, ¿se entiende? No es que una cosa no exista, ehhh, digamos que no es que una cosa sea exclusivamente, esteeee, de las ciencias humanas y otra de las ciencias naturales (...) escribir en el sentido en que yo te lo digo debería tener más peso en nuestra formación y me parece que no lo tiene. (...) Yo participé en el centro de estudiantes hasta hace muy poco tiempo desde que ingresé y una de las cosas que nosotros peleamos en el proceso del nuevo plan de estudios por la cual nosotros peleamos es que lo que tiene que ver con alfabetización académica no fuera una asignatura, ¿ta? que un estudiante salva y después se olvida sino que fuera transversal a toda la carrera, en función de los distintos niveles, no es lo mismo las cosas que uno tiene que hacer cuando ingresa que cuando está en 4to año, pero el proceso que tenés que tener tú desde que entrás hasta 4to año te tiene que habilitar precisamente a eso, a escribir un texto convincente, que tú sepas argumentar (...) uno sobre una evidencia puede decir cosas absolutamente diferentes, depende de cómo lo argumentas (E 12).

Me interesa detenerme también en la mención que E12 hace sobre el valor de la argumentación, pues en el caso de la monografía posee un lugar clave. Según González (2016: 103), “la escritura argumentativa es entendida como una práctica epistémica que articula la dimensión dialógica para legitimar en forma crítica un conocimiento que se ha producido en el marco de la comunidad científica”, reviste por tanto un lugar preponderante para desarrollar habilidades que el estudiante deberá poner en práctica en la escritura de su trabajo final y más allá de ese género discursivo, para posicionarse críticamente, en relación con lo que escribe y lo que lee.

Dimensión 3: las dificultades

Las dificultades expuestas en los testimonios son múltiples, en la mayoría de los casos a los estudiantes les cuesta poner en palabras lo que evidencian como trabas en el camino hacia la elaboración del trabajo, pero el entramado de testimonios luego se irá integrando a la palabra de los docentes y a lo evidenciado en el seguimiento del caso, y todo ello compondrá el cuadro de forma más acabada.

Resulta difícil encontrar una definición que sea adecuada para lo que queremos significar al hablar de dificultades. Torres, Fedorczuk y Viera (2009: 44) plantean una metáfora visual interesante al referir al concepto de dificultad y alejarlo de ese peso negativo que solemos darle, emparentándolo a bajo rendimiento o a dificultades de aprendizaje. Las autoras conciben el concepto de dificultad “como un punto fijo que gira sobre su eje y se desplazará sobre distintas dimensiones en función de las preguntas suscitadas por la investigación”. Concebirlo así nos permitirá articular el concepto en distintas direcciones y ponerlo en diálogo con las dimensiones puestas en juego en esta investigación.

Los estudiantes plantean dificultades para definir el tema del trabajo final. El 68 % de los testimonios puntualizan que el recorte del tema es muy difícil para ellos, lo mismo ocurre en el desarrollo del trabajo, es una tendencia casi permanente:

En lo que tiene que ver con el marco teórico (...), lo planteé muy exhaustivo y terminaba como perdiendo hilo y después me costaba hilvanar todos los núcleos conceptuales y quedaban como un análisis en sí mismo, (...) costaba a su vez después vincularlos a mi tema de investigación (E 9).

La misma idea gira en torno a los objetivos, y aparece la expresión “no ser tan ambiciosos” casi como un *leit motiv*, en el 80 % de los testimonios, lo cual es planteado también por sus docentes guías (85 %). El uso de bibliografía, el caudal de lecturas y autores tomados en cuenta a la hora de desarrollar el trabajo final constituye un tema central dentro de lo que es la formación del profesional de la información y repercute en la comprensión de los textos.

Componer el marco teórico no fue complicado, lo que costó fue mezclar, unir los dos temas [relación entre bibliotecología y comunicación], una cosa es desarrollar el marco teórico de referencia, por un lado y por el otro el de comunicación pero unificarlos después y ver cómo los complementás, eso fue lo complejo, ahí estuvo el cuello de botella. Para sacar conclusiones tener que contrastar las entrevistas con el marco teórico, cuesta. El aporte nuestro es enlazar todo eso y hacer las recomendaciones (E 10).

Según lo manifestado por los entrevistados no les resulta fácil ir tejiendo la trama para que esas voces presentes en los textos dialoguen entre sí y con la propia voz del autor, efectuar anclajes para amalgamar lo que está disperso es complejo. De esto devienen las dificultades para concebirse como autores, para asumir que están desarrollando una producción propia. El escribir para un tipo determinado de lector, el que integra el círculo académico, eso es nuevo para los

estudiantes, y la ausencia de planteos de este tipo en sus testimonios me lleva a pensar que desconocen que necesitan mejorar estos aspectos. En efecto, ninguno de los 38 entrevistados hace hincapié en esto.

La palabra de los estudiantes que cursan la carrera en el Centro Universitario de Paysandú ha sido integrada a la voz de los estudiantes que han cursado en Montevideo. Las secuencias antes expuestas dan cuenta de las voces de todos los estudiantes, independientemente del lugar donde cursan la carrera; no obstante, me interesa recuperar testimonios de estos estudiantes pues muchos han hecho hincapié en las diferencias que tiene el hecho de cursar en el interior. Este testimonio sintetiza esa mirada:

El hecho de que la carrera venga, (...) y el hecho de que los docentes sean viajeros y que además la estemos cursando en un Centro Universitario donde conviven muchas otras carreras, eso es una gran fortaleza, pero a su vez le quita la posibilidad a los que la están cursando de que una vez que el docente se va, tener un espacio donde nosotros seguir, estee, por ejemplo una biblioteca específica, consultar a los docentes específicos (E 37).

Dimensión 4: los aciertos

Como parte de esta comunidad de práctica amplia conformada por los profesionales de la información, y como docente en la carrera es gratificante leer testimonios como el siguiente:

Estudiar esta carrera fue como un antes y un después en mi vida, siento que empecé a armar un puzle que lo tenía desarmado..., sí, sí, porque me dio el enfoque informacional, XXX fue una asignatura clave, también XXX, XXX, fueron para mí vertebrales, porque me ayudaron a pensar (...) con eso yo armé el puzle, yo salí

comprendiendo por donde iba, primero porque desterré que la bibliotecología tenía que ver con los libros, los estantes, eso lo corrí y comprendí que en realidad son las unidades de información (E 37).

Es verdad que esto no ocurre en todos los casos, y que la misma entrevistada planteó que pudo armar ese puzzle porque tenía una formación previa, y se cuestionó si los estudiantes de hoy pueden llegar a hacer esos *links*, pero lo cierto es que si lo pudo hacer, es porque algo en la carrera la habilitó a hacerlo. Amén de su camino previo, ella misma plantea en su relato que existen asignaturas que la ayudaron a pensar, tal vez esa sea una vía posible en este camino de mejorar las prácticas de lectura y escritura.

Me encontré con un mundo mucho más amplio (...) en verdad uno venía con la imagen de que uno venía a aprender a trabajar en una biblioteca cuando en verdad la carrera hoy en día ofrece posibilidades mucho más amplias y ese gran concepto vinculado a la ciencia de la información y las tecnologías de la información, te abre posibilidades que trascienden la biblioteca como espacio físico (E 5).

Los planteos se detienen en la consideración de que estudiar la carrera colmó las expectativas y las trascendió al constatar que se trata de una profesión que va más allá del tradicional espacio de la biblioteca, comúnmente vinculado con el desempeño del bibliotecólogo. La licenciatura les mostró un mundo mucho más amplio, el de la información y todas las posibilidades que esta brinda en una sociedad donde cada vez se hace más necesaria para vivir y cuyo crecimiento es exponencial, por lo que es clave contar con profesionales capaces de procesarla para asegurar su acceso en distintos soportes. Siempre es alentador para los docentes tomar contacto con comentarios como el expuesto de parte de los estudiantes.

6.2 La palabra de los docentes

Para componer este apartado me baso en el análisis de las entrevistas que he realizado a 9 docentes durante el año 2016. Todos los entrevistados cuentan con experiencia en la orientación de estos trabajos, trayectoria dentro de la institución y por lo menos 15 años de ejercicio de la docencia. En mi tesis incluyo un caso infrecuente dentro de la UdelaR y que ocurre en la FIC, me refiero a la doble orientación de los trabajos finales, guiados por un tutor metodológico y por otro que acompaña al estudiante desde los contenidos disciplinares. Estos docentes señalan que la experiencia en cuanto al proceso de elaboración de trabajos finales es variada, porque depende mucho de las características del estudiante, del interés que tiene y del tema que quiera abordar.

A continuación realizo un análisis de las entrevistas y propongo un agrupamiento que plantea nuevas dimensiones respecto a las tratadas en el apartado anterior referido a los estudiantes. La dimensión vinculada con las dificultades es el único punto en común que recupero en ambos análisis. Si bien aparece en el apartado anterior referido a los estudiantes y también lo desarrollo con relación a los testimonios de los docentes, claramente la focalización es distinta. Los estudiantes viven las dificultades situados desde adentro del proceso de escritura, experimentando y contando sus propias vivencias. Los docentes, en cambio, plantean los escollos que ven en los estudiantes, con una visión dada por la experiencia acumulada y con conocimiento de estos géneros discursivos que los estudiantes consideran nuevos en sus vidas.

Sumado al desarrollo de las dificultades, a continuación plantearé una dimensión vinculada con los problemas que los docentes señalan como más acuciantes a la hora de trabajar con los estudiantes en sus producciones textuales, luego me detendré en lo que uno de los docentes denominó “la gestión del todo” al referir a la imposibilidad de hilar cada una de las partes constitutivas del

trabajo final, luego focalizaré en la posición de autor como un lugar que el estudiante aún no ha podido ocupar, finalizo deteniéndome en la deuda que la carrera tiene respecto al lugar que ocupa la lectura en los cursos.

Dimensión 1: las dificultades

Los docentes plantean que las dificultades son múltiples y que el trabajo final es el corolario de otros problemas que se acumulan a lo largo de la carrera. El uso de materiales de clase más que la lectura de libros a la hora de preparar las instancias evaluatorias es un punto interesante que surge de la charla, a lo que se suma la percepción de que el estudiante realiza un tratamiento memorístico a la hora de estudiar y que se apoya más en la palabra del docente que en la propia, tratando de parafrasearlo en lugar de enunciar desde su punto de vista aquello que se le solicita en un trabajo.

Los obstáculos evidenciados en el proceso de investigación fueron surgiendo casi sin que tuviera que traerlos al diálogo: las dificultades en torno a la delimitación del objeto de investigación fueron expuestas por la totalidad de los docentes entrevistados, también plantean las dificultades que evidencian los estudiantes a la hora de determinar el criterio de relevancia para la elección de las citas que se integran en algunos de los trabajos. 45 % de los docentes opinan que no hay equilibrio entre la cantidad de citas y el texto que se produce y las dificultades para integrar las distintas partes del trabajo para que resulte un todo armónico son planteadas por el 55 % de los entrevistados. Estos aspectos serán retomados al desarrollar las dimensiones que se presentan a continuación.

Dimensión 2: problemas, en plural

La escritura es la clave de todo el proceso y hay una gran dificultad allí, hay estudiantes que hacen todo el proceso y lo hacen muy bien pero hay veces que realmente es complejo, y en eso cambia la calidad de los trabajos, sin la menor duda. Porque de repente te encontrás con trabajos que no son tan potentes en cuanto a lo que está transmitiendo, pero que está bien escrito, ah, eso ayuda muchísimo (D 4).

Por lo general la definición del tema, en el inicio es la problemática mayor, los problemas de redacción aparecen en un periodo posterior (D 3).

Dificultad para plantear los objetivos ... otro problemita es con los conceptos teóricos, porque más allá de que se basan en la bibliografía, cuesta que puedan introducir cosas que sean de elaboración propia que después tampoco se reflejan en las conclusiones, en los resultados...(D 2).

Hay estudiantes que vienen con las cosas muy claras, en el sentido de que saben lo que quieren hacer (...) otros que vienen con temas macro les cuesta mucho acotar. Hay como una tendencia, que pienso que es parte del entusiasmo por hacer algo, que es quiero hacer esto, quiero hacer esto otro, pero después que involucra eso, como lees esos datos después, la parte más difícil me parece a mí es la de acotar el tema (D 3).

Recuérdese que los docentes entrevistados han guiado trabajos de final de carrera en reiteradas ocasiones. En otro apartado de esta tesis me detendré en la tarea de orientación de estos trabajos con foco en la doble orientación de los trabajos finales. La coordinación entre esos docentes es clave, ese diálogo es muy importante y algunos docentes lo señalan como algo positivo a la hora de desempeñar la tarea, no hubo evidencias en las entrevistas de que ese diálogo no pudiera producirse. Esto es necesario pues permite darle al estudiante una visión de unidad, de que se tomaron algunas decisiones metodológicas que están fundadas en lo teórico.

El problema no es solo del estudiante, nosotros tenemos nuestra cuota parte de responsabilidad, pero nos encontramos con estudiantes que es hasta ahí que pueden dar, lo que hacemos cuando nos pasan esas situaciones es hablarlo con XX [el tutor metodológico] y si su idea es más o menos como la nuestra vemos qué hacemos (D 4).

Pero no siempre estos problemas se mantienen, el trabajo de orientación, la coordinación entre los docentes y el esfuerzo de los estudiantes por salvar sus dificultades permiten la realización de trabajos bien valorados.

También nos ha pasado situaciones de estudiantes que empiezan y vos decís ¿esto cómo lo perfilamos? y después hacen todo un proceso de aprendizaje, de superación tan interesante que termina siendo un producto de excelencia (D 1).

Dimensión 3: la gestión del todo

Un docente manifestó en su testimonio que el problema más difícil de erradicar era “la gestión del todo”. Con eso se refería a la sensación de que el trabajo final es como una especie de sumatoria de partes inconexas. Los docentes entrevistados aluden a la existencia de una gran brecha entre el marco conceptual y el desarrollo dado al trabajo. Según ellos, en los estudiantes parece no haber consciencia de que las partes del texto deben dialogar entre sí y que el marco teórico se retoma en el análisis posterior pues debería sostenerlo y hay que dar evidencia de ello en el planteo propuesto. Un 45 % de los testimonios docentes sostiene que la bibliografía citada no se toma en cuenta en la discusión posterior.

(...) no logran hilar el marco teórico con el desarrollo posterior, no entienden para qué está ese marco, no logran dimensionar que eso después cimienta el análisis, no hay referencia a la bibliografía que antes han citado en el análisis (D 2).

Ensamblar el marco teórico con las entrevistas, en el caso que las haya y el contenido en general y qué va en cada segmento del trabajo, por ejemplo, en la introducción y en la fundamentación, y si hay componentes interdisciplinarios, cómo hacer que intervengan las distintas vertientes (D5).

D5 plantea que es necesario “ensamblar” las partes del texto y considero que es una expresión pertinente pues muestra que existen distintas partes en el texto y que es necesario integrarlas. No se trata solo de unir las sino que deben ajustarse entre sí, haciendo que parte de una se incluya en la otra. Es necesario que tramos de un capítulo dialoguen con otros para ir tejiendo la trama de conexiones.

A las dificultades ya mencionadas en cuanto al diálogo entre las distintas partes del trabajo se suman las vinculadas con la redacción, y con el hecho de que muchas veces estos trabajos finales se realizan en grupos de hasta 3 estudiantes cuyo producto es la suma de aportes de cada uno sin la necesaria construcción en conjunto para que el trabajo sea armónico, según manifiesta D3.

Otro problema con respecto a la unidad del trabajo es que es un hecho real, cada vez hay menos tiempo para reunirse, entonces las tecnologías ayudan un montón pero hay mucha división del trabajo, que después en el producto final vos lo notas. Me acuerdo de un proyecto que era sobre XXX en bibliotecas liceales en la ciudad de XXX, una cosa era el marco teórico y otro la presentación de resultados, eran como dos proyectos distintos, en cuanto a la redacción, ¿no? Y eso, al menos desde mi experiencia, ¿cómo lo solucionas? con la redacción en conjunto. A veces es una reunión para una página, pero bueno, esa página es producto del grupo (D 3).

Dimensión 4: un lugar a ocupar

Otro aspecto muy interesante tiene que ver con las dificultades de los estudiantes para posicionarse como autores en sus propios escritos, máxime si tomamos en cuenta que estos trabajos son los primeros en los que el estudiante irá conformando su voz de autor. Considero que ese es un lugar “a ocupar” por el estudiante, en el sentido de que aún no ha logrado ocuparlo, al menos en cuanto a lo investigado en esta tesis, pues en muchos casos les cuesta asumir ese rol y actuar en consecuencia.

Algunas publicaciones referidas al tema focalizan en la importancia de que el estudiante “se haga cargo” de lo que escribe, es decir, tome postura y se exprese desde ese lugar. En la investigación desarrollada dentro del proyecto *La marcación de autoría y la argumentación como elementos de construcción identitaria de trabajos monográficos de grado*, se analizan y discuten estos aspectos, concentrándose en el estudio de monografías de estudiantes de la Facultad de Humanidades (Gabbiani y Orlando, 2016). En dicha investigación Correa (2016) se detiene en la tensión que existe entre la construcción del discurso propio y la representación del discurso ajeno, y sostiene lo siguiente:

La integración de las múltiples voces que se relacionan en los trabajos monográficos no resulta sencilla de tratar para los autores menos experimentados. Muy frecuentemente, el discurso de los referentes opaca el discurso de los autores y creo que esto es esperable, al menos en los estudios de grado. Sin embargo, a los efectos de la creación de una voz de autor, llegar a un equilibrio entre la construcción de un discurso propio y la representación de discursos ajenos sería muy importante para los escritores novatos que intentan insertarse en una comunidad disciplinar. Entiendo que esta tensión es inevitable dada la complejidad del proceso de integración del discurso ajeno al propio (Correa, 2016: 136).

Se trata de un tema sumamente complejo y difícil de abordar, sobre todo porque no se trata de eliminar la voz del otro sino de ponerla en diálogo con la propia voz, vale decir, dar cuenta de un recorrido hecho en relación con un tema y sobre dicho trayecto instalar nuestro propio lugar, efectuando un contrapunto de voces.

En el caso concreto de los trabajos finales de la carrera de bibliotecología, los docentes visualizan el tema como un problema, no solo en cuanto al rol del estudiante en la escritura sino también como un obstáculo a la hora de comprender lo que los estudiantes plantean, pues la forma de la escritura impide discernir con claridad cuál es el planteo que identifica al autor/estudiante y desde donde se posiciona dentro de un tema, más cerca o más lejos de determinadas posturas ya establecidas por los autores referentes, según expresan D7 y D1.

Les cuesta pila salir de lo que dicen los autores, llenan las páginas con un recorte y pegue de citas y nunca sabes qué es lo que quieren decir o para qué ponen todas esas citas (D 7).

No hay un lugar de interrogación frente a la materia, los estudiantes no toman riesgos, dicen lo que dijo el autor (D 1).

Se evidencia un desconocimiento de la importancia que poseen los autores considerados referentes en relación con un tema y del valor que tiene la propia voz al plantear un punto de vista, situado más cerca o más lejos de las posturas presentadas sobre un tópico. Esto dificulta enfrentarse luego a un caudal importante de lecturas y autores a la hora de modalizar el discurso e instalar la voz propia. La modalización consiste en un “decir a la manera de otro decir” (Authier-Revuz, 2001: 6) y justamente es a través de esta operación que la voz del autor se construye, por eso es clave que pueda desarrollarse en los estudiantes:

Cuando un autor modaliza el discurso ajeno incorpora las ideas de otros a sus propias ideas (para adherir a ellas, comentarlas, analizarlas o rechazarlas). Estas modalizaciones del discurso de otros y la selección misma de los discursos a modalizar son algunos de los mecanismos que permiten a los autores manifestar su voz (Correa, 2016: 137).

Dimensión 5: La deuda

Respecto al lugar otorgado a la lectura en la carrera, el 65 % de las respuestas se detiene en la necesidad de un área de estudio específico para este tema:

La historia de la lectura, (...) tiene que haber en un momento [de la carrera] una o dos asignaturas vinculadas al concepto de lectura, el sujeto lector en el siglo en el que estamos, me parece que ni siquiera en la nueva malla está contemplado (D 9).

Los lectores, la lectura, esa relación no está presente en ninguna asignatura y cuando aparece lo hace desde una optativa (D 8).

Es clara la conexión que posee la lectura con estas orientaciones disciplinares pues la información es la materia prima con la que trabaja el bibliotecólogo y la lectura está presente siempre permitiendo (o no) la comprensión de la información, dependerá de las estrategias que despliegue el lector y de su capacidad para que además de encontrarse con un documento haga sentido lo que hay escrito en él.

A lo largo de la carrera se insiste en la necesidad de que el profesional de la información trabaje para reducir la brecha informacional, entendiendo por esta la incapacidad del usuario de acceder a la información. La lectura es un factor clave a la hora de discutir las causas de esta brecha pues los *info ricos* (Cornella,

2000) no son solo aquellos que cuentan con posibilidades de acceder a información, sino también aquellos capaces de comprenderla. ¿De qué sirve tener acceso a información si no somos capaces de entender su sentido? La carrera tiene la potencialidad de dar la discusión sobre el tema, es necesario que existan unidades curriculares que profundicen en la concepción de la lectura como práctica que habilita a quien la desarrolla a acceder genuinamente a la información.

El lugar del lector también es clave y no parece estar contemplado en la malla curricular. En algunas ocasiones se trabaja el tema en optativas o tiene un lugar tangencial en alguna unidad curricular. Sería pertinente y necesario que existieran unidades curriculares que desarrollaran estos asuntos de forma exhaustiva.

6.3 El componente disciplinar

Como ya anuncié en el inicio del capítulo, además de los planteos ya expuestos por estudiantes y docentes, reúno en este apartado las valoraciones situadas desde una perspectiva más cercana a las elecciones temáticas de los estudiantes.

Un 87 % de los entrevistados vincula el tema elegido para realizar el trabajo final a lo visto en alguna asignatura optativa, allí toman contacto con cuestiones más específicas para abordar en un trabajo final de grado. La coincidencia temporal con el momento en que están preparados para buscar temas para investigar es otro plus a favor de las optativas. Los estudiantes plantean:

Ahí tenés una propuesta de temas con mayor especificidad que en las asignaturas generales y mayor acercamiento docente-estudiante

que en los cursos regulares (E6).

La elegís por tu perfil y eso ya orienta la elección, estaría bueno que existieran más para que más perfiles se reflejen en ellas porque además coincide temporalmente con el momento en que vas a pensar el trabajo final. (E12).

Un 80 % de los estudiantes considera que debería existir un mayor abanico de optativas para tener más opciones a la hora de elegir. Este planteo y lo elevado del porcentaje de estudiantes que lo sostiene me interpeló acerca de qué ocurriría si la variedad de optativas se ampliara, ya que muchos docentes de la oferta curricular hoy existente se sienten sobrecargados por la cantidad de estudiantes que reciben para guiar sus trabajos finales. Si hubiese más oferta tal vez existiría demanda de nuevos perfiles temáticos a la hora de iniciarse en la investigación y por ende más docentes serían convocados a guiarlos.

Los docentes también mencionan el fuerte vínculo de las optativas con la generación de temas de trabajos finales, son sin dudas un semillero de ideas para desarrollar futuras investigaciones o intervenciones sobre el medio:

Nosotros tuvimos un auge muy grande de trabajos a partir de que se comenzó a dar la optativa *Alfabetización en Información*⁷¹, ahí es como que se abrió un campo muy importante y que está adquiriendo cada vez más dimensión, y surge de la optativa, y se entusiasman porque allí ven una cantidad de temas (D 4).

La tabla que sigue expone las optativas efectivamente dictadas en el período comprendido entre 2015 a 2017. Cabe destacar que para que las optativas puedan desarrollarse deben contar con una inscripción mínima de 8 estudiantes.

⁷¹ Opté por no anonimizar el nombre de la optativa pues considero que permite comprender mejor los testimonios de los estudiantes al referirse a la mencionada asignatura y su incidencia en la elección de los temas del trabajo final.

2015	2016	2017
Alfin: un marco conceptual para la formación de usuarios	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
Análisis documental de la fotografía	Edición de documentos digitales	Edición de documentos digitales
Literatura infantil	Literatura infantil	Estudio de usuarios
Metadatos geográficos	Taller profundización en el uso de la clasificación decimal de Dewey.	Taller de información geográfica y su descripción en metadatos geográficos.
Repositorios de acceso abierto y esquemas de metadatos	Repositorios de acceso abierto y esquemas de metadatos	
Derecho de autor	Arquitectura en bibliotecas y archivos	Evaluación en unidades de información
La entrevista y el trabajo de referencia	La entrevista y el trabajo de referencia	Confección y evaluación de documentos digitales accesibles
Gestión cultural en unidades de información	Gestión Cultural en Unidades de Información	
Los sistemas de gestión documental. Las normas ISO 30300. Implementación	Los sistemas de gestión documental. Las normas ISO 30300. Implementación	
Terminología	Terminología	Terminología
Thomas Khun: de la historia a la filosofía de la ciencia	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información
Gestión documental en el marco de la e-administración en el estado uruguayo		

Tabla 7: Optativas dictadas entre 2015 y 2017
Fuente: elaboración propia (datos suministrados por Bedelía FIC, Montevideo).

En 2015 los trabajos entregados por los estudiantes fueron 12, al año siguiente 13 y en 2017 12. Las cifras no coinciden con el número de estudiantes egresados pues en algunos casos el trabajo final fue realizado en grupos. Como es de notar, el número se mantiene de forma bastante estable año a año.

Resulta muy difícil plantear en todos los casos la incidencia de las optativas sobre los trabajos finales, pues para ello habría sido necesaria la consulta a los autores de cada trabajo y esto no pudo concretarse en la investigación. En el anexo 4 presento una muestra de trabajos en cuyos casos los autores sí fueron consultados y ellos confirmaron la relación directa con el cursado de la optativa. Realicé una muestra aleatoria de trabajos para tener una idea aproximada de los temas y de las optativas que se vinculan con ellos. Llama la atención la cantidad de trabajos vinculados a la optativa *Alfabetización en Información*, y esto es un dato que se reitera en las entrevistas a los estudiantes, muchos de ellos plantean que es un tema que les resulta sumamente interesante y con un gran abanico de opciones a la hora de investigar. Los docentes que dictan esta optativa son los que más estudiantes tienen para guiar, de acuerdo a lo planteado en las entrevistas efectuadas a estudiantes y docentes de dicha optativa.

Respecto a la disposición de las asignaturas en la malla curricular, la mayoría de las respuestas de los estudiantes (78 %) concuerda en que debería existir un mayor vínculo entre las asignaturas, frente a un grupo que no define una posición al respecto, ni a favor, ni en contra (22 %).

La sensación que tenemos es que cada asignatura va por su lado, una no tiene que ver con la otra, debería haber una articulación entre cada una de ellas, no hay transversalidad (E 10).

Estaría bueno que las materias se relacionaran más (...) estaría bueno que se coordinaran con XXX, y con XXX (E 3).

Los docentes acompañan esta valoración acerca de que debería haber más diálogo entre las asignaturas, que haya otra comunicación que habilite al estudiante a amalgamar, que no vea el conocimiento tan compartimentado, en definitiva, ayudar a armar ese puzle del que daba cuenta uno de los testimonios que transcribí en otro segmento de la tesis.

Capaz que de repente, más allá de que se cambió el plan, la visión sigue siendo de unidades curriculares, no hay trayectos en los que el estudiante se sienta inmerso y pueda culminar en un trayecto que traiga atrás todo ese bagaje. (...) porque después es cuando llega al proyecto que se tiene que poner a integrar todo (D 4).

Siguiendo con aspectos vinculados con lo disciplinar, un 47 % de los estudiantes plantea que deberían tener un curso de comprensión lectora en portugués pues hay mucha bibliografía en ese idioma en la disciplina. Revisando la bibliografía de los cursos encuentro que los docentes incorporan textos en portugués en todas las unidades curriculares de la licenciatura.

Un aspecto valorado como positivo es que estudiar esta carrera ayuda a la hora de seleccionar información, la disciplina focaliza en cuestiones inherentes a la referenciación y al armado de bibliografía y los estudiantes plantean que la formación les ha brindado herramientas eficaces para acceder a la información y tener un criterio formado en cuanto a la búsqueda y selección de la misma. En esta carrera, como ya fue señalado, la organización de las referencias bibliográficas no se concibe como un asunto formal sino como parte del contenido que se imparte.

El trabajo final es valorado como una buena experiencia para el 68% de los estudiantes entrevistados, para ellos supone una incursión más profunda en la disciplina y lamentan no haber tenido defensa y que se enteraron del resultado, en muchos casos, a través de la notificación en bedelía⁷².

También los docentes lo valoran positivamente pues según ellos el trabajo final hace madurar académicamente al estudiante, les aporta un desarrollo conceptual más complejo, desarrollan capacidades de análisis, trazan caminos acerca de por dónde avanzar en la construcción de conocimiento. La totalidad de los docentes entrevistados lo ven como un plus, una ganancia.

⁷² Esta situación se modifica en el actual plan de estudios ya que existe una instancia de defensa del trabajo final.

6.4 Lo institucional

En relación con este punto me detendré en los documentos institucionales que avalan el trayecto realizado por los estudiantes que han sido objeto de mi investigación, esto es: Plan de estudios 1987, modificado en 1993, y los programas de las asignaturas que componen la malla curricular de ese plan. Conviene recordar, como ya lo hemos hecho en otros segmentos de esta tesis, que la Facultad de Información y Comunicación es de reciente creación, y que en este momento coexisten en el mismo ámbito dos planes de estudio, el Plan de Estudios 2012, de implementación en ese año, y el anterior, sobre el que se desarrolla esta investigación.

La decisión de mirar el objeto de estudio situada en un documento institucional que no es el más reciente se funda en el hecho de que los estudiantes que se encuentran cursando en este momento recién se están enfrentando a la realización del trabajo final de grado, por lo tanto es difícil tener una visión acabada del trayecto y conocer cuáles son las dificultades que impiden (o enlentecen) la elaboración de ese texto. Es por esta razón que tomé la decisión de analizar el plan de estudios anterior y llegar a las voces de esos estudiantes que por diversas razones han experimentado dificultades en el tramo final de la carrera en relación con el trabajo monográfico.

Hay algunas cuestiones institucionales sobre las que me interesaría puntualizar y considero que este es el espacio propicio dentro de la tesis para realizarlo. Entre ellas la inexistencia de una base de datos que contenga la información referente a los trabajos finales en proceso de realización; no hay una vía que permita conocer datos sobre los estudiantes que están desarrollando esta instancia de la carrera y cuánto tiempo hace que están en esta etapa, si bien cada docente guía lleva adelante el seguimiento de los estudiantes a los que orienta. En

biblioteca se encuentran los trabajos aprobados, pues cuando esto ocurre una copia es entregada en biblioteca.

Tampoco hay plazos de entrega del trabajo, y esa condición *sine die* es mencionada por algunos docentes en sus testimonios como un obstáculo, pues se disponen a terminar el trabajo después de muchos años de haber cursado, o lo empiezan enseguida de finalizar los cursos, pero les lleva años poder terminarlo:

Los proyectos más difíciles, a ver... vos tenés un proyecto que lleva un año y medio y decís, esto tiene que ser algo maravilloso, y no es así, porque por lo general cuando un proyecto dura un año y medio no hubo continuidad y eso se nota en el producto. Yo soy un convencido de que cuando son acotados en el tiempo rinden más, y está el tema de la motivación, cuando ves que vas avanzando te motivas, si te reunís tres semanas después y ves que lo que hacés en la primera parte de la reunión es recapitular, es bravo para los dos [para el docente y el estudiante] porque cuando te entregan un proyecto que hace 4 meses que no viste o más, es complicado (D 3).

Tal vez si el trabajo “final” de grado no fuera visto como final, sino como parte de un proceso, tendríamos otras posibilidades para que los estudiantes no abandonaran justamente en estos últimos tramos de la carrera. El proyecto de grado no debería ser la última estación del viaje, sino una parte del recorrido:

Ahhhh, bueno, sí, a mí me parece una instancia interesante, sí, lo que no sé es que si en el desarrollo de la carrera realmente van generando las capacidades necesarias para llegar a eso, porque después cuando los ves que empiezan a trabajar en el proyecto es algo que está muy lejos, ¿no? (...) Capaz que de repente podría ser algo no definido de entrada porque eso es imposible, pero que a partir del segundo año ya empezaran a trabajar con otra línea, porque más allá de que en segundo año tienen Seminario de Investigación, eso si vos no tenés definido el tema tampoco te ayuda, porque te da generalidades (D 4).

Respecto a si el trayecto de estudios los habilita a realizar un trabajo como este, otro entrevistado menciona lo siguiente:

En los papeles creo que sí, porque tienen XXX, tienen XXX, tienen XXX, donde se enseña a estructurar un trabajo académico. Cuando llegas a la etapa del proyecto no lo ves claro ... para mí es porque sigue desgajado, yo creo que tendría que haber algo transversal que acompañe al estudiante a redactar los trabajos académicos y los trabajos de pasaje de curso, para después cuando llegue al proyecto de grado cuente con una acumulación de experiencias (D 5).

Este testimonio da cuenta de un debe que a su vez otros docentes y estudiantes manifiestan, y es la falta de cursos específicos sobre escritura de este género discursivo universitario. Como vimos, el nuevo plan de estudios busca una salida a esta situación a través de la unidad curricular Alfabetización Académica.

A mí me queda siempre la duda respecto al rol del tutor de hasta donde, es decir, hasta donde yo me tengo que meter, en cosas de la redacción, o si debería ser más desde lo conceptual. A mí me parece que tendría que haber otra figura, como está XX en lo metodológico, que haya una figura más desde el estilo (D 3).

La discusión acerca de quién debe encargarse de la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza cuenta con extensa bibliografía y varias posturas teóricas a través de las cuales se mira el tema y hasta qué es lo que se concibe como problema y cuál es el momento adecuado para resolverlo. Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) sostienen que cada disciplina tiene su lógica de funcionamiento donde se lee y escribe de un modo orientado por esa lógica disciplinar y además observan que la enseñanza de la lectura y la escritura forma parte de cuestiones aledañas a lo que se desarrolla como contenidos curriculares, según investigaciones que han desarrollado en Argentina.

Concebir a la lectura y a la escritura como herramientas epistémicas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Padilla, 2012) implica ver la importancia que estas

poseen para el desarrollo del conocimiento, para simplemente “decir el conocimiento” o para lograr “transformar el conocimiento”, siguiendo los modelos explicativos de producción escrita propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987). Pero el nivel epistémico sólo se pone en juego:

si se lee y escribe con determinados propósitos y según ciertas condiciones, esto es, cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos, lo que permite explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o decirlo (Cartolari y Carlino, 2011: 4-5).

Estas investigaciones y otras que se han ido desarrollando en múltiples entornos dan cuenta que leer y escribir son prácticas complejas en la universidad, y que requieren de un trabajo sostenido, tanto de docentes como de parte de los estudiantes. En relación con esto, un punto a favor en cuanto al desarrollo de la carrera es que no hay contexto de masificación en las aulas, eso hace que se pueda focalizar en casos puntuales, y realizar un seguimiento más personalizado.

6.4.1. Los documentos institucionales

El *Plan de Estudios 1987* para la Licenciatura en Bibliotecología, aprobado por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República el día 6 de julio de 1987 (Resoluciones Nos. 36 y 37), fue modificado parcialmente el 9 de marzo de 1993 (Resolución No. 96 del CDC). A partir de este plan la carrera de Bibliotecología alcanza el nivel de Licenciatura. En sus objetivos generales reflejaba en el momento de su concepción un profundo cambio, tanto a nivel instrumental como teórico; sus contenidos, sus fundamentos, su enfoque social, la inclusión de nuevas tecnologías para el tratamiento de la información, son entre otras, las mayores virtudes que caracterizaron a este plan.

El plan se integra con materias introductorias, generales y técnico-profesionales, materias optativas y el proyecto de investigación, ubicados en el 7° y 8° semestre. Asimismo, el plan prevé la realización de prácticas en bibliotecas generales y especializadas, 64 hs. en cada tipo de biblioteca.

Materias introductorias:

Introducción a la Bibliotecología y Ciencias de la Información

Introducción a la Epistemología

Introducción a las Ciencias Sociales

Materias generales:

Estadística

Historia del pensamiento filosófico, artístico y literario

Inglés técnico

Metodología de la investigación social

Proceso cultural del Uruguay

Materias técnico-profesionales:

Administración I – Administración II

Bases de datos bibliográficos

Bibliografía I – Bibliografía II

Clasificación

Documentación

Formación y desarrollo de colecciones

Historia de los documentos

Introducción al procesamiento automático de datos I y II

Planeamiento de servicios bibliotecarios

Procesos técnicos I - Procesos técnicos II - Procesos técnicos III

Redes y sistemas de información

Servicio de información y consulta

Como vimos, el trabajo final de grado es una exigencia de este Plan de Estudios, pero no se destina ningún segmento a detallar en qué consistiría la realización de este trabajo, solo se menciona el seminario taller que tendrá lugar en los últimos dos semestres del cursado y plantea:

El dominio teórico y práctico de diversas disciplinas, así como la habituación en métodos de análisis y de investigación de casos y situaciones en la parte precedente de los cursos deberían habilitar al estudiante para el desempeño de investigaciones. Se aspira a que las investigaciones sean de carácter interdisciplinario, siempre que así lo aconseje la problemática epistemológica involucrada (EUBCA, 1997: 28).

Existe otro documento institucional que sí explicita aspectos inherentes a la realización del trabajo final, me refiero a las *Pautas de presentación del proyecto de investigación de las carreras de Archivología y Licenciatura en Bibliotecología*. El texto se detiene en consideraciones referidas a la presentación formal del trabajo y se basa en lo establecido en la Norma ISO 7144-1986, *Presentación de tesis y documentos similares*, aclara que su intención es ser una guía para normalizar la presentación de los trabajos académicos realizados por los estudiantes como requisito para optar al título de grado. Plantea la estructura básica del proyecto y establece la cantidad de ejemplares que deberán ser entregados una vez finalice el proceso de realización del trabajo, además del estilo de referenciación de la bibliografía.

El documento no focaliza en el conocimiento que es producto de las producciones textuales, lo cual, a mi entender, debería explicitarse al ser esta una situación de enseñanza. Tampoco alude al rol del tutor ni al número de estudiantes que pueden realizar el trabajo conjuntamente, si bien en la práctica se sugiere que no sean más de tres, tampoco se plantea qué extensión debería tener. Respecto a la presentación de estos trabajos, en las mencionadas pautas se plantea lo siguiente:

Todo proyecto *debe* presentar la siguiente estructura básica:

1. Elementos preliminares
2. Cuerpo del trabajo (texto propiamente dicho)
3. Elementos o información complementaria o posttextual

El cuerpo del trabajo *debe* presentar como mínimo:

- a) Una introducción general que plantee el problema o propósito del trabajo, su justificación y marco teórico.
- b) Una revisión de literatura o análisis de antecedentes, trabajos previos y/o investigaciones relacionadas.
- c) Objetivos y desarrollo metodológico
- d) Resultados y discusión
- e) Conclusiones (EUBCA, sf: 1, el resaltado es mío).

El documento propone el cumplimiento de ciertas etapas en el proceso, todas de carácter muy general, además aparecen algunas que no necesariamente deberían presentarse como obligatorias, ya que eso dependerá del recorrido y del tema elegido por el estudiante, y sin embargo se plantean como requerimiento a través de la expresión “debe”. Tampoco refiere a la argumentación, un elemento que es clave en las monografías, según la bibliografía referida al tema⁷³.

En los documentos institucionales que estamos analizando, la expresión que se usa para aludir a este tipo de texto (a saber: *Proyecto de investigación*), no da cuenta de todos los trabajos que realizan los estudiantes, como señala E10.

No me quedó claro el tipo de discurso que preparamos, fue un proyecto de investigación, una monografía, una tesis, tampoco nadie lo definió, ¿es una tesina? (E 10).

Este trabajo aparece unido a mecanismos institucionales de evaluación por eso tal vez la pauta se detiene en consideraciones formales. No hay en los documentos que lo aluden aspectos vinculados a los mecanismos de producción de conocimiento, lo cual debería estar planteado explícitamente.

⁷³ Al respecto sugiero consultar a González, 2016.

En cuanto al tratamiento dado a la lectura y la escritura en los programas de las distintas asignaturas, cabe realizar una breve consideración. Implícitamente el programa es una forma de contrato didáctico, en ese documento se realiza el diseño del curso, el docente que lo firma se responsabiliza acerca de qué enseñar, existe un trazado propio de ese docente en el que plantea en qué condiciones se desarrollará el proceso, a su vez el alumno se compromete a cumplir con esas condiciones para acreditar la asignatura.

Como ya vimos en otros segmentos de la tesis, no hay en este plan ninguna asignatura que trate específicamente sobre teorías de la lectura, aunque *Historia de los documentos* focaliza en el papel del libro desde una perspectiva histórica. Dicha asignatura plantea como objetivos: “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 del conocimiento y desarrollar habilidades argumentativas y discursivas” (Programa de la asignatura proporcionado por el docente).

Ciertas asignaturas plantean en sus programas la importancia del “desarrollo del pensamiento crítico y el tratamiento científico por parte del estudiante” (*Proceso cultural del Uruguay*), “la perspectiva crítica y el impulso de la capacidad investigativa del estudiante” (*Bibliografía II*), “potenciar la capacidad de cuestionarse y plantear dudas” (*Bases de datos*) y proponen entre otras actividades la realización de lecturas dirigidas con debates posteriores, ejercicios de lectura comentada y organización de talleres para alcanzar sus objetivos. Estos son ejemplos de la presencia en los programas de estos asuntos, pero no puedo asegurar que no existan otros casos ya que no pude acceder a la totalidad de los programas de las asignaturas.

En cuanto a la modalidad de evaluación, el 85 % plantea parciales de carácter presencial, en los restantes casos se trata de trabajos prácticos relacionados con los contenidos de las asignaturas, las cuales poseen un marcado componente técnico muy vinculado a la disciplina (elaboración de bases de datos, tesauros, búsquedas en repositorios, utilización de herramientas para medir el acceso abierto, entre otras).

Capítulo 7. El proceso de investigación en la construcción del trabajo final de grado

La tutoría es una acción que implica una intervención dirigida a la formación académica de los estudiantes a través de la cual se busca orientar al alumno en la gestión de su propio aprendizaje, acompañándolo también desde el punto de vista personal. En el plan de estudios 1987, modificado en 1993 no podemos hablar formalmente de una tutoría sino que en este caso se trata de docentes que actúan como guías, la tutoría implica otro nivel de responsabilidad sobre lo producido y un mayor involucramiento en el trabajo. En el caso que nos ocupa, y según lo manifestado por el docente responsable de la orientación metodológica de los trabajos, los estudiantes no están obligados a seguir las indicaciones de su docente guía y pueden presentar su proyecto a evaluación sin tener la conformidad del mismo, lo cual es una diferencia importante con el rol de tutor⁷⁴. Hecha esta salvedad, es conveniente aclarar que en las entrevistas los docentes y los estudiantes se refieren a este rol usando el término tutor, pues claramente hay puntos de contacto entre ambos roles y porque en el contexto de la carrera se suele mencionar a la actividad como tutoría.

Se trata de una actividad inserta en la docencia y es llevada adelante por los docentes de la institución que cuentan al menos con un cargo de Profesor Adjunto (Grado 3). Brinda al estudiante orientación, asesoría en cuanto a bibliografía en relación con el tema y contención, para que esta etapa no resulte tan solitaria, o al menos minimice esa sensación de soledad. Implica un cambio sustantivo en cuanto a los alcances del rol tradicional del profesor como trasmisor de conocimientos, pues el docente guía acompaña al estudiante para que sea artífice de su propio camino como productor de conocimientos.

⁷⁴ En el actual plan de estudios que rige para las carreras de bibliotecología y archivología esto se modificó y sí se habla de tutorías y también de defensa de los trabajos finales de grado.

No existe en los documentos institucionales sobre los que se basa esta investigación ninguna alusión a los alcances de este rol, no se menciona ni en el Plan de Estudios 1987, modificado en 1993 ni tampoco en el documento titulado *Pautas de presentación del proyecto de investigación de las carreras de Archivología y Licenciatura en Bibliotecología*, el cual refiere a la estructura y aspectos formales de presentación del trabajo.

Los estudiantes y los docentes plantean sus miradas respecto al lugar que tiene el rol de docente guía en el trabajo final; las palabras de E12 y D3 nos presentan algunos acercamientos a esas visiones:

El tutor es una figura de peso en la institución, el respaldo que tiene eso que yo hago en la institución. Si yo lo hago solo, y no tengo a nadie que me haya orientado, hay un a priori en lo que estoy haciendo que lo vuelve dudoso. En segundo lugar, eh, el tutor es alguien que ha leído más que vos, casi que por definición, ... pero aparte el tutor .., eh, tiene, eh, digamos... un bagaje un poco más importante en lo que tiene que ver con las rutinas de elaboración de un proyecto de investigación, que tiene que ver con cosas más formales de como deberías presentar el trabajo, que con el tema en sí mismo, ... (E 12).

Al tutor (...) lo defino como por tres lados, un guía, un acompañante, pero a su vez un motivador. Cuando ves que la cosa se está quedando vos tenés que motivar, empezar a decirle, ¿y? ¿cómo va la cosa? ¿Qué está pasando? Mándenme lo que tengan. Lo de acompañante lo veo en el sentido de que un trabajo de esa índole implica mucha ansiedad, entonces vos los tenés que ir acompañando también desde el punto de vista emocional, que también tiene que ver con la motivación, pero la motivación es empujarlo, lo otro es contenerlo. Ahora, lo de guía es más desde lo académico (D 3).

En la comunidad de práctica constituida por los estudiantes de la licenciatura en Bibliotecología la figura del tutor ocupa un lugar preponderante y colabora para que los estudiantes se vayan incorporando gradualmente y se mantengan en la comunidad de práctica, orienta y aporta a la mirada disciplinar.

Los testimonios trascienden la valoración acerca del conocimiento que el docente guía tiene en la materia. Un 18 % de los entrevistados sostienen que el tutor está familiarizado en el uso de los géneros discursivos universitarios, y que eso los ayuda a comprender la dinámica de la escritura académica. Los testimonios que sostienen esta valoración no son mayoritarios, además el hecho de que estén familiarizados no necesariamente quiere decir que de forma deliberada atiendan estas cuestiones en su rol de tutoría. Como se desprende de los testimonios de estudiantes y docentes, la figura del tutor en esta comunidad de práctica no tiene un peso fuerte en cuanto a la orientación en aspectos inherentes a la escritura de estos géneros discursivos, el apoyo va más por el lado de los aportes sobre los conocimientos disciplinares y en cuanto a la contención emocional.

Algunos testimonios dan evidencia del acompañamiento personal que realiza el tutor, un 55 % de los estudiantes señala que es muy valioso contar con tutores que contengan y marquen el camino, que ayuden a permanecer en contacto con la carrera, a pesar de sentir que los avances en el trabajo final son lentos. Un 70 % de los docentes también focalizan en la orientación académica y apoyo emocional y afirman que el tutor es quien debe sacar la mayor potencialidad del estudiante:

(...) rol de acompañamiento, hay como dos escenarios uno sería lo que tiene que ver con el acompañamiento en la temática, hacia donde, por qué lado ir, la bibliografía y por otro el acompañamiento emocional o afectivo, hasta en cómo le das las devoluciones juega ese componente de lo emocional...yo creo que siempre hemos tenido buena acogida por parte de los estudiantes por nuestra forma de trabajo, porque siempre es positiva, propositiva (D 4).

Yo los llevo al extremo de lo que puedan dar, que intente y ver hasta dónde pueden dar, hasta su máxima expresión académica, que no es la mía, es la de ellos, eso yo lo tengo que ver (D 2).

Para mí es una experiencia de aprendizaje conjunto desde distintos lugares, junto al estudiante. Porque más allá de que sos un referente, entre comillas, del tema, eh, esto también te obliga a estar actualizado, a leer lo que leen los estudiantes, a saber de lo que están hablando (D 3).

Los estudiantes valoran que existan cada vez más docentes con estudios de posgrado, consideran que eso ayuda a las tareas de dirección de estos trabajos y en el rol en general, afirman que ellos ayudan a que sientan propios los trabajos, les dan herramientas para que puedan apropiarse de las producciones y son muy motivadores. Además de eso está la mirada sobre el objeto de estudio, que E17 plantea como necesariamente compartida:

Con el tutor tiene que haber entendimiento, no solo afinidad temática, y no solo en términos subjetivos, eh, sino de entendimiento para poder trabajar el tema, en relación al campo temático sobre el que vamos a trabajar (E 17).

Un 80 % de los estudiantes entrevistados plantea que las devoluciones de los avances del trabajo final de grado son dedicadas y extensas, los docentes son muy receptivos y los estudiantes lo valoran. Estos aspectos también construyen rasgos identitarios de la comunidad de práctica que componen estos estudiantes, pues al ser de pequeñas dimensiones (en términos numéricos) el tutor puede hacer un seguimiento mucho más individualizado, en las devoluciones. No obstante ello muchos de los cursantes de la carrera en Paysandú sienten cierto “abandono”, ya que el docente guía desarrolla su tarea más que nada en forma remota, y hay pocas instancias de encuentro presencial. Al respecto E38 y E35 plantean:

(...) eso desgasta y genera desencantamiento. En mi proceso de elaboración ha tenido muchísimo que ver el hecho de que uno va generando desencantamiento, va generando desgaste, porque a medida que va pasando el tiempo, que el proceso se dilata que ves que te trancas acá, que te trancas allá, que tenés que volver a desanudar, y es medio en soledad eso (E 38).

Ves que te sentás en distintos momentos donde de repente hubo un lapso, yo que sé, como de dos meses en que no te pudiste sentar, perdés el hilo (...) y cuando te sentás ya sos otra, cuando te volvés a sentar ya te sentás de una manera distinta, porque las circunstancias te van cambiando, y lo que vas leyendo también y te das cuenta que no tuviste en cuenta esto, y ahora me aparece este nudo acá (E 35).

La variedad de los testimonios enriquece el planteo acerca de las orientaciones y a su vez evidencia el carácter situado de estas prácticas, ya que es muy distinta la visión que manifiestan los estudiantes de Montevideo respecto a los de Paysandú, situados en lugares muy distintos, no solo desde el punto de vista geográfico sino también en cuanto a oportunidades. Los primeros destacan la cercanía, el contacto más periódico, mientras que los segundos sienten el impacto de contar con docentes “viajeros” como ellos mismos los han llamado. Si bien pueden marcar presencia a través de canales virtuales, y realizar un seguimiento focalizado en los contenidos teóricos del trabajo del estudiante, resulta notorio el valor que posee el encuentro cara a cara, la contención y la ayuda que representa el hecho de poder encontrarse con el docente y desarrollar un diálogo que trascienda los contenidos expuestos en el trabajo final.

7.1 Una mirada desde el rol del docente guía en aspectos metodológicos

Como ya se ha planteado en otros segmentos de esta tesis, el trabajo final de grado cuenta con una doble orientación, el estudiante es guiado por un docente vinculado al área temática específica sobre la que versa el trabajo final, y a su vez por otro docente que orienta el trabajo desde el punto de vista metodológico.

En el ejemplo que nos ocupa el docente a cargo es Sociólogo y tiene una amplia trayectoria en la institución, con experiencia de más de 20 años en la antigua EUBCA y en la actual FIC. Su actividad en un principio estaba organizada en modalidad de taller anual presencial. Luego del primer año, los estudiantes comenzaban con su proyecto. En la medida en que la heterogeneidad de proyectos e intereses era muy grande, y los estudiantes pretendían iniciar su proyecto lo más pronto posible, paulatinamente se abandonó la modalidad presencial colectiva, pasado a priorizar un régimen de entrevistas presenciales a demanda para cada grupo o individuo que esté realizando su proyecto. El ciclo comienza cada año con tres talleres presenciales a los cuales asiste toda la generación, allí se trabajan aspectos vinculados con un encuadre general de la actividad. Luego se continúa el proceso con reuniones de asesoramiento para cada proyecto, no solo durante ese año, sino a demanda, pues los trabajos finales continúan desarrollándose en el tiempo. La adopción de esta modalidad fue gradual y en la actualidad está totalmente consolidada. Curricularmente está ubicada en el ciclo final de la carrera, en el séptimo semestre.

[...] había un momento en que ya empezaban a avanzar y no tenía mucho sentido escuchar lo que planteaban los otros, entonces perdían interés.(...) Ahora lo que estoy haciendo son tres talleres, dos generales sobre metodología de la investigación, preguntas de investigación, selección de temas, selección de tutores y después empiezo a trabajar con entrevistas individuales, lo cual también depende mucho de ellos porque acá no es obligatorio y tampoco es obligatorio que te hagan caso, ellos pueden presentar los trabajos aunque vos les digas que no está para presentar (D 9).

En las tres primeras sesiones D9 plantea un menú de temas vinculados a metodología de la investigación⁷⁵ y a su vez le pide a los Coordinadores de las

⁷⁵ Los contenidos disponibles en el EVA evidencian una variedad de temas que van desde lo vinculado estrictamente al proceso de producción del proyecto (estructura y planificación de un proyecto) como también a posibles temas de investigación en ciencia de la información, lo cual es sumamente útil para aquellos estudiantes que no tienen tema definido, o no tienen claro por donde podría orientarse una investigación de este tipo. En la plataforma los estudiantes cuentan con un

Carreras (de Bibliotecología y de Archivología) que presenten posibles temas. En la plataforma del curso están disponibles los insumos para los primeros talleres, ese espacio en Eva no se reinicia cada año para que los estudiantes de las generaciones actuales pueden visualizar temas, consultas y presentaciones que fueron insumos de trabajo en años anteriores.

La elección del tema de investigación es un punto medular para los estudiantes, en tal sentido, instancias como el trabajo en estos talleres ayudan a perfilar intereses y encontrar una veta por donde transitar. En relación con los temas de investigación D9 señala que no tienen por qué ser temas originales:

(...) puede ser un aporte nuevo a un campo concreto de conocimiento dentro de la ciencia de la información y tener la estructura de un proyecto donde tiene que haber algún referente empírico, salvo que sean proyectos totalmente teóricos. (...) Hay algunos proyectos que exceden el grado ampliamente. (D 9)

Si bien este docente en particular guía sobre todo desde el punto de vista metodológico orienta en cuanto a los caminos por donde puede dirigirse la investigación, su trayectoria en la institución le ha dado un amplio conocimiento respecto a la ciencia de la información como disciplina. Eso ayuda a la mirada respecto a los temas elegidos por los estudiantes y aporta un plus a la orientación metodológica que desarrolla.

Otro aspecto que ayuda a construir la interacción estudiante-docente es el tiempo dedicado a los encuentros presenciales. Respecto a la labor de orientación, las tecnologías han hecho variar la interacción cara a cara, ya que el uso de documentos que circulan vía correo electrónico ha permitido solucionar

panorama de investigaciones que se desarrollan en América Latina y también una tabla que reúne posibles temas en el caso puntual de la carrera en Uruguay y los docentes que podrían guiar esos trabajos finales. Pude acceder a estos datos gracias a que el docente encargado del curso autorizó mi matriculación en rol docente en el EVA del *Seminario-taller: trabajo final de grado*.

dificultades respecto a los tiempos disponibles para los encuentros entre los docentes y los estudiantes. En tal sentido, los comentarios que se incorporan a los textos que circulan en formato digital han venido a “reemplazar” a las palabras del docente, aunque las distancias entre el encuentro personal y el virtual puedan ser abismales. Vinculado con este punto, D9 plantea la importancia del espacio de taller para resolver situaciones con la ventaja del encuentro presencial:

Ahí vos con cierta periodicidad ves borradores y algunas dificultades se van resolviendo, las dificultades metodológicas, en la medida en que se consultan se van resolviendo (D 9).

El estudiante es asistido en su investigación por docentes que plantean miradas distintas sobre el objeto de estudio, ya que lo observan desde espacios diferentes. En algunos casos existe coordinación entre ambas orientaciones, pero esto no ocurre siempre, generalmente es el orientador en aspectos teóricos el que solicita el encuentro con el orientador metodológico para discutir sobre dificultades experimentadas por los estudiantes y para acordar la mejor manera de abordarlas.

En relación con el tema de las dificultades, D9 señala que existe disparidad en cuanto al nivel con el que los estudiantes llegan a esta etapa final de la formación y a sus posibilidades de desarrollar un tema de investigación que implique cierto grado de abstracción:

(...) gente con distinta capacidad, hasta desde el punto de vista cognitivo y cuesta mucho pensar en un proyecto con cierto nivel de abstracción, pero como las dos disciplinas [bibliotecología y archivología] permiten (...) tener proyectos muy aplicados, en general quien no tiene mucha capacidad de abstracción termina haciendo algo muy específico, muy acotado.

En bibliotecología hay investigaciones básicas muy teóricas, hasta investigaciones aplicadas, también muy instrumentales, pero que

tienen contenido conceptual. Como también en bibliotecología se puede hacer un tesoro, se puede hacer una guía [de fuentes de información] y llegan a presentar una buena discusión (D9).

A las dificultades inherentes a la elección del tema se suma la incapacidad de seguir un hilo argumental que estructure el trabajo: en palabras del entrevistado, “te ponen todo en bloque, sin articular, no hay una estructura argumentativa propia”. Su planteo va en la línea de lo que sostienen muchos de los docentes que orientan temáticamente al estudiante. En la Dimensión 3 *La gestión del todo* (apartado 6.2), los docentes referían a la incapacidad de muchos estudiantes de organizar el texto de manera tal que pueda leerse como una unidad conformada por partes. Al respecto opina D9: “si ellos no logran conectar todas las partes no pueden entregar el proyecto, por más que de contenido pueda estar bien hecho”.

Otro escollo está representado por los problemas de redacción, los cuales se agudizan cuando la metodología empleada para llevar adelante la investigación es cualitativa:

cuando el trabajo es cuanti ha funcionado más, cuando es cuali se pierden en discursos, por un lado muy complejos y por otro muy mal escritos (D9).

En este apartado y en el anterior presenté a la tutoría como modalidad de la docencia, como instancia de encuentro entre docentes y estudiantes desde un vínculo más personalizado. Como vimos, se trata de una práctica inherente a la formación universitaria que ayuda al estudiante a apropiarse de estrategias para el trabajo intelectual, donde la lectura y la escritura juegan un rol preponderante. He pretendido situar esta práctica en contexto, y tomando en cuenta la importancia que poseen en mi investigación las coordenadas espaciales y temporales he

considerado clave presentar a la doble tutoría como un rasgo distintivo de la formación en bibliotecología, como práctica institucionalizada.

7.2 Un ejemplo acerca de la producción escrita de un trabajo final de grado

Como ya mencioné en el capítulo 4 al presentar las técnicas de recolección de datos, accedí como observadora a las instancias de encuentro presencial entre un docente guía y dos estudiantes que están desarrollando el trabajo final de grado. En este caso realicé un registro grabado de las instancias de encuentro y pude acceder a los avances escritos del trabajo y a las devoluciones que el docente les ha realizado. Es necesario aclarar que este docente también fue entrevistado y por lo tanto está incluido dentro de los nueve que brindaron su testimonio. En este apartado usaré las siguientes convenciones para preservar la identidad de los entrevistados:

ETF: Ejemplo Trabajo Final

ETF, e (para referirme a la palabra de los estudiantes)

ETF, dg (testimonios del docente guía)

ETF, texto (cuando realizo citas directas del texto que los estudiantes están produciendo).

En marzo de 2017 me integré a las reuniones que venían desarrollándose desde diciembre del año anterior, por eso pude tomar contacto con el caso desde el inicio mismo de los encuentros y conocer el punto de partida, y también como se fue dando el proceso. Desde ese momento se han producido ocho encuentros presenciales con estos dos estudiantes, quienes van enviando un avance del trabajo previo a cada encuentro, sobre ese texto y la investigación en general se dialoga en la reunión.

Los estudiantes mencionados cursaron la optativa *Alfabetización en Información* y el contacto con esa línea de investigación les mostró el camino para realizar el trabajo final. El vínculo con el docente encargado de ese curso también era un plus a la hora de optar por este tema de investigación. El título tentativo del trabajo final sería: *Competencias en información de estudiantes de la facultad XXX: estado de situación*. Según explica dg:

Este es un caso muy particular, porque en general en otros los problemas de redacción aparecen en otra fase, cuando empiezan a redactar el marco teórico, acá se vio desde el arranque, se conjugaron dos cosas: problemas de redacción y problemas sobre la definición del tema (ETF, dg).

Y agrega, refiriéndose a cómo se estableció el tema de ese trabajo final:

La labor de tutoría me hace acordar muchísimo a la entrevista de referencia en el sentido en que hay una negociación, ellos traen un tema macro y después se pule en la charla. El estudiante, cuando plantea la cosa, muchas veces no sabe lo que eso implica de trabajo y dice, si hago esto solo es muy poco, pero cuando vos después le empezás a mostrar lo que ese poquito implica de trabajo para llegar, ahí recién se dan cuenta. Ellos cuando llegaron querían hacer de toda la universidad⁷⁶, aunque hagas una muestra vas a tener que hacer como mil encuestas, y tampoco te va a dar resultados certeros, porque son muchas áreas, distintas realidades (ETF, dg).

Para el encuentro de marzo de 2017 los estudiantes debían redactar los objetivos, la justificación y una tabla de contenidos. El docente les planteó la necesidad de que realizaran este “plan de proyecto” como él lo llamó, y lo defendió como un requisito necesario para el punto de partida. Ese avance fue leído también por mí, al igual que los exhaustivos comentarios en el cuerpo del texto que el docente les realizó a los estudiantes en cada entrega que realizaron luego de ese encuentro de marzo.

⁷⁶ Título inicial del trabajo final: “xxx de estudiantes que ingresan a la Udelar, estado de situación”.

El ambiente distendido que se genera, el tiempo dedicado y las devoluciones son valores que estos estudiantes enumeran al referirse al docente guía. Animar y “dar para adelante” es algo que se reitera en todos los encuentros con el docente guía, según lo mencionado por los estudiantes en una entrevista que les realicé, y también está presente tácitamente, en el tono de las sugerencias enviadas en los comentarios. No solo se puntualiza sobre el error, sino también sobre el acierto pues en varios segmentos del trabajo alienta a que los estudiantes desarrollen ideas bajo un “me gusta, sigan por esta línea” como pude apreciar de la lectura en las devoluciones que realiza.

Respecto a las dificultades experimentadas por los estudiantes a lo largo del proceso de textualización he visto múltiples problemas, los cuales se reiteraron en las entregas que fueron realizando los estudiantes. La escasez de vocabulario es un ejemplo a mencionar, lo que trajo aparejado la redundancia en el uso de términos a lo que se suma la vaguedad de algunas expresiones. Eso origina consecuencias en dos sentidos, ya que por un lado parecen no entender lo que el profesor les plantea y por otro el docente no entiende lo que los estudiantes escriben. Esto podría estar vinculado con la competencia léxica de estos estudiantes o con algunas otras cosas que en esta investigación no se han podido determinar con mayor claridad.

Según Perfetti (2010), existe una relación muy cercana entre la decodificación, el vocabulario y la comprensión, por tanto la comprensión lectora está relacionada con la competencia léxica, entendida como el conocimiento de palabras de una lengua. Estos estudiantes se enfrentan a géneros discursivos de la comunicación más compleja, en tal sentido, el hecho de tener una competencia léxica que no muestra riqueza de vocabulario es otro factor que se visualiza como un obstáculo a la hora de poder desarrollar producciones textuales como las que se le requieren en este trayecto de la formación académica. Según Orlando (2016: 14):

La elaboración de un trabajo académico monográfico (pre)supone asimismo conocimientos afinados de los recursos lingüísticos de la propia lengua, al tiempo que un conocimiento adecuado de los referidos contextos y comunidades de interpretación (qué se escribe, para quién, en qué formato...). Por comunidad de interpretación se alude aquí a la comunidad científico-académica de cada disciplina en particular.

Será un gran desafío para estos estudiantes, y también para su docente guía, lograr fortalecer estos recursos lingüísticos y adentrarse en la dinámica de la escritura en esta esfera de uso. Unido a esto y emparentado con lo que se consideran los modos de escribir en términos académicos, aparece en este trabajo final el uso de términos y expresiones demasiado categóricas. Concibo esto como otra de las dificultades evidenciadas, y para ilustrarla transcribo un fragmento del trabajo final que presentaron:

(...) los estudiantes que ingresan y los estudiantes avanzados tienen *escaso* contacto con las unidades de información tales como la biblioteca. *La mayoría* de estos *desconocen* la existencia de los recursos por que *nunca* fueron informados por los docentes o porque a lo largo de su carrera como estudiantes concurrieron en pocas instancias a la biblioteca (ETF, texto, el resaltado es mío).

Lo expuesto por los estudiantes nos permite ver las dificultades que experimentan en el uso de recursos de atenuación. La atenuación puede ser definida como un procedimiento discursivo ligado a lo pragmático, usado para suavizar o mitigar el efecto de lo dicho (Morales y Cassany, 2018). Constatar la presencia de atenuaciones en el discurso no es tarea sencilla pues implica, entre otras cosas, reconocer la intención del autor y por lo tanto tener información acerca de las circunstancias en que se produce el discurso, conocer el contexto. Expresiones como “nunca” o “la mayoría” resultan demasiado categóricas y no se sustentan en evidencias presentadas en el texto, por lo tanto los estudiantes deberían mitigar estas expresiones para lograr un texto más adecuado al género discursivo monografía.

Es clave formar a los estudiantes en aspectos vinculados con la dimensión pragmática y sociocognitiva de la atenuación, para adquirir herramientas que les permitan apropiarse del discurso de la disciplina y conocer los rasgos caracterizadores de estos géneros discursivos. Los estudiantes pueden llegar a comprender mejor el discurso científico si son capaces de identificar y a su vez usar recursos de atenuación. De todas formas es necesario que también logren formar una posición como autores de sus escritos y en tal sentido saber manejar la atenuación en los casos que sea necesaria, sin descuidar el lugar que tienen como productores de los textos.

El conocimiento acerca de la estructura canónica del texto es otro de los aspectos a trabajar. En el texto en elaboración, estos estudiantes no parecen tener claro qué contenidos integrar en cada segmento del trabajo. A esto se suma la redacción fragmentada, producto de un trabajo compartimentado por parte de los integrantes del equipo (recuérdese que el trabajo final en este caso está desarrollándose por dos estudiantes) y las dificultades que evidencian a la hora de integrar esas partes. En tal sentido el docente les plantea:

En la justificación ustedes ponen los antecedentes y el marco teórico tiene que tener una línea de pensamiento única y me cuesta decirlo gurises, pero hay mucha confusión de conceptos, no me queda claro a donde quieren llegar ... no los quiero dejar que avancen porque así no van a poder hacer el trabajo de campo, porque el trabajo de campo depende de los objetivos y también del lugar desde donde nos posicionamos y eso no lo veo todavía (ETF, dg).

La orientación es entendida como proceso de aprendizaje, se ve claramente en este caso el rol de mediador en la adquisición de los conocimientos y en la construcción de la formación. Según Lobato, Del Castillo y Arbizu (2005: 148) es “Una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo, del estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje y desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional”.

Otra de las dificultades tiene que ver con la conformación de la voz del autor, cuesta discernir cuál es la posición en relación con las teorías planteadas y cómo se ubican respecto a las citas que eligieron para sostener el discurso. A veces la elección de esas citas no justifica el recorrido hecho, no hay conexión lógica entre lo que se viene hablando y la referencia bibliográfica elegida.

En ocasiones el tutor propone lecturas de otros trabajos finales de grado, para que los estudiantes se familiaricen con el género discursivo *monografía*. Otras veces ha propuesto preguntas para pensar y reflexionar sobre el tema del trabajo, en tal sentido les solicitó atender las siguientes interrogantes: ¿cuál es nuestra postura en relación con xxx? ¿Por qué la consideramos importante para el desarrollo de competencias en información en los estudiantes xxx? Sobre todo pidió que las pensarán como disparadoras de los contenidos que integrarán el trabajo, y como hilo conductor de su desarrollo.

Mis acompañamientos de los encuentros de orientación como observadora buscan mostrar la dinámica del funcionamiento pero no pueden triangularse con un trabajo final en concreto pues esto muestra un proceso de estudiantes que siguen reuniéndose y produciendo, de hecho hay encuentros pautados próximamente. A los efectos de esta investigación se relevaron los encuentros hasta agosto de 2018.

Capítulo 8. Mi palabra

Hemos llegado al último tramo de este camino, a través de distintas palabras hemos ido componiendo el diálogo en torno a las prácticas letradas en un contexto universitario particular. En los capítulos que integran este trabajo he recuperado las percepciones de los estudiantes acerca de sus procesos de lectura y escritura en relación con la formación que reciben en la carrera; la palabra de los docentes también fue tomada en cuenta, además del análisis de los documentos institucionales para ver qué lugar ocupa (o no) la lectura y la escritura en planes y programas, en un contexto institucional y disciplinar de innegable influencia a la hora de considerar estas palabras en diálogo. Situar el análisis en temas tan sensibles para mí, y a su vez analizarlos en el ámbito de mi desempeño profesional resultó muy desafiante, siempre he sentido inclinación por la lectura y me ha gustado escribir, por eso estudié Profesorado de Literatura y Licenciatura en Bibliotecología. Desde el lugar en que me sitúo he intentado presentar una propuesta aportando desde mi formación al análisis de las dimensiones consideradas en la investigación.

En los inicios proyecté focalizarme únicamente en la palabra de los estudiantes, pero a medida que iba avanzando en mi investigación ese objetivo inicial fue ampliándose en la escucha de otros ecos, de otras miradas, de otras dimensiones. Y por eso consideré que si el eje vertebrador de mi trabajo era la teoría del diálogo de impronta bajtiniana, no debía silenciar esas voces, sino que por el contrario debía recuperarlas, escucharlas, componiendo un cuadro variado de percepciones que se conjugan, se separan o se complementan, dependiendo de la arista que se tome en cuenta en relación con prácticas tan complejas como son las que involucran a la lectura y a la escritura en contexto universitario.

Las dificultades constatadas en los trabajos finales de grado y los testimonios de estudiantes y docentes ratifican lo planteado en el marco teórico

sobre el que baso mi investigación acerca de que la lectura y la escritura son prácticas sociales que requieren dedicación y estudio para poder ser aprendidas, pues ocurren en una esfera de uso propia de una comunidad de práctica determinada. El espacio de educación formal da contexto a estas prácticas donde circulan géneros discursivos cuya complejidad requiere de la generación de una conciencia lingüística que en muchos casos el estudiante parece no tener y que sería necesario ayudar a desarrollar, desde el rol docente y con el respaldo de los documentos institucionales.

En los hallazgos confluyen matices, claroscuros, manchas de color intenso coexistiendo junto a las sombras, pues los testimonios oscilan en percepciones de los que en forma alentadora plantean desafíos sobre el quehacer docente y el desempeño estudiantil, hasta los que permanecen indiferentes respecto a qué es lo que cada uno puede dar desde su rol para superar las dificultades y cuál es la cuota de responsabilidad que les compete a la hora de trabajar en las aulas la lectura y la escritura como parte del aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Al recrear mentalmente este espectro variado de percepciones pensé en un cuadro impresionista, pues cada testimonio contribuye a pincelar ese cuadro, poblado de impresiones que dialogan entre sí y aportan al todo. La pincelada gestáltica que acompañó la propuesta impresionista me recuerda estos testimonios, cada uno de ellos con su particular forma de aportar al todo, ya que cada palabra, por tenue o modesta que resultara contribuyó a poblar la imagen. Las dimensiones puestas a consideración adquirieron la unidad necesaria para aportar al conjunto, pero sin perder a su vez ese espacio propio, que dependiendo del ojo del observador se visualiza tenue o contundente, igual que ocurre con la técnica pictórica antes mencionada.

El cuadro impresionista no ofrece una visión homogénea, estable, pues dependiendo del lugar donde uno se posicione para observarlo es lo que recuperará visualmente, la perspectiva le permitirá ver mejor algunos ángulos y

ocultará otros. De igual forma, es imposible captar en su totalidad el fenómeno estudiado, solo podremos tener acercamientos, más o menos nítidos de algunos de los trazos que componen la realidad a la que he pretendido acercarme.

En el análisis de los testimonios intenté ser lo más fiel posible a las palabras de los entrevistados, recuperándolas y nucleándolas en torno a dimensiones que dan cuenta del proceso que ocurre en relación con estas prácticas en el devenir de la carrera. Soy consciente de que, al igual que en la pintura impresionista, no presento la realidad sino la impresión que ella ha dejado en mí como investigadora, y sustento esa mirada en los planteos teóricos que orientan esta investigación. Este mismo juego de percepciones situadas y bases teóricas ocurre cuando escribimos y leemos, pues nuestras literaciones remiten a otros ecos, a otros matices, a otros textos que constituyen nuestro caudal de lecturas y vivencias. En palabras de Torres: “Todo aquel que escribe hace visible a la vez que invisibiliza un grado de intertextualidad. La influencia manifiesta de otros textos viene a cuenta de la convocatoria de distintas voces...” (2000: 21). En esa línea va mi tesis y en tal sentido me apoyé teóricamente en concepciones que no observan al texto como estable y único, sino como construcción abierta, donde también encontramos otras voces.

8.1 El trabajo final de grado y su lugar en la formación de los estudiantes

Me propuse indagar en los trabajos finales de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología pues partí de la intuición de que ese género discursivo planteaba al estudiante una serie de dificultades que en muchos casos resultaban insorteables y que por esa razón, a pesar de haber llegado a cursar y aprobar las asignaturas que integran la malla curricular, esa instancia de trabajo final les impedía el egreso o al menos lo enlentecía considerablemente.

De acuerdo a los hallazgos de esta investigación un 85 % de los estudiantes entrevistados admiten tener dificultades en la escritura del trabajo final y quienes no creen tenerlas plantean que ya han efectuado en otras instancias trabajos de este tipo, por haber tenido que realizarlos en carreras cursadas antes o paralelamente a ésta. Sus palabras coinciden con las intuiciones iniciales de las que partí; fui constatando que las dificultades manifestadas eran múltiples y que también debían serlo las estrategias para abordarlas. Las dificultades son evidenciadas también por los docentes, quienes concuerdan en esta valoración en un 100 % de los casos, aunque no todos coinciden acerca de quienes deben encargarse de abordarlas para lograr que los estudiantes las superen.

En la formación estas prácticas son consideradas un medio transparente para adquirir los conceptos disciplinares, como si estuvieran separadas de los contenidos que se transmiten a través del lenguaje y no se las visualiza como portadoras de concepciones ideológicas. En el capítulo tres observé estos aspectos y me detuve en los conceptos de letramentos, literacidades y literaciones, para fundamentar la importancia de vincular las prácticas a los contextos en que se están desarrollando, y no verlas como una forma neutral de transmitir conocimientos.

Mi evolución personal en torno a los temas que investigo me permitió construir un concepto propio para transmitir mi mirada sobre las prácticas de lectura y escritura en tanto procesuales y situadas, y mostrar la conexión entre la lectura y la escritura. Como planteé en el capítulo tres, las instituciones generan literaciones particulares y las sostienen, en el caso que nos ocupa la práctica social comunitaria se organiza en torno a la práctica, es decir, en la interacción entre los miembros de la comunidad pesa mucho el “hacer”, como ya fue mencionado en el desarrollo de esta tesis.

De los testimonios surge que, salvo excepciones, las tareas propuestas no se orientan al análisis e interpretación de lecturas vinculadas con la ciencia de la información y tampoco se focaliza en la producción de trabajos donde el estudiante deba dar su punto de vista y posicionarse como autor, me refiero a la elaboración de textos donde además de decir el conocimiento deba aportar a la construcción de conocimiento nuevo.

Respecto al punto de contacto entre los documentos institucionales y los temas que investigué sostengo que no hay un tratamiento exhaustivo de la lectura y la escritura. Si bien a priori estamos frente a una carrera muy vinculada con la lectura, eso luego no se observa en la malla curricular, pues los documentos institucionales no dan evidencia de que estas prácticas ocupen un lugar destacado en la formación de los bibliotecólogos. Sería oportuno repensar estas cuestiones e introducir unidades curriculares que focalicen en estas prácticas de forma explícita, además de tomar en cuenta la necesidad de integrarlas a la enseñanza de los contenidos de las unidades curriculares.

Evidentemente esta no es tarea sencilla, no solo en cuanto a cómo organizar la currícula e integrarla al dictado de las unidades curriculares, sino en cuanto a cómo hacer para que los docentes dimensionen que la enseñanza de los contenidos disciplinares deberían incluir la lectura y la escritura de textos disciplinares, pues también forman parte de los conocimientos que se enseñan. De acuerdo a lo investigado son tratadas de forma periférica y no integran el desarrollo de los cursos.

Sería preciso apostar a la conformación de un equipo que oriente y apoye a los docentes de acuerdo a sus necesidades, para que incorporen a sus unidades curriculares el trabajo en torno a las literaciones propias de la disciplina, y oportunamente coordine con la Unidad de Apoyo a la Enseñanza para ofrecer capacitación orientada hacia la ciencia de la información. Actividades de este tenor se llevan a cabo en la mayor parte de las universidades australianas,

canadienses y norteamericanas (Hunter, 1998; Carlino, 2006), donde la lectura y la escritura en el nivel superior son atendidas a lo largo de todos los años que dura la formación y a lo ancho, pues se toman en cuenta en todas las unidades curriculares del trayecto de formación de los estudiantes.

Como producto de las intervenciones de ese equipo docente sugiero la realización de seminarios de lecturas en ciencia de la información, sería deseable que fueran impartidos por docentes de los distintos departamentos donde están radicadas las unidades curriculares, para promover la coordinación entre ellos y el contrapunto de miradas sobre la ciencia de la información, con una clara orientación hacia el tratamiento de las literaciones propias de la disciplina. Algunos estudiantes señalaron en sus testimonios la falta de coordinación entre unidades curriculares, y que esa forma de concebirlas como compartimentos estancos dificultaba la necesaria conexión entre los contenidos de la carrera, tal vez esta propuesta habilite el necesario diálogo. El hecho de contar con una baja matrícula estudiantil resulta una fortaleza para desarrollar estos seminarios, trabajando en pequeños grupos y promoviendo la participación y discusión. Coincido con una ex docente de la carrera, quien planteaba:

Propiciar la necesaria postura crítica, fundamentada, reflexiva y creativa del estudiante, exige que desde todas las unidades didácticas los docentes contribuyamos a crear un ambiente de diálogo estudiante, docente y realidad, fértil para la producción social de conocimiento y la construcción de masa crítica” (Pérez Giffoni, 2006-2008: 69).

También es necesario contar con instancias de participación en experiencias donde la escritura y la lectura se presenten de formas variadas, y que el estudiante pueda aproximarse al conocimiento e interacción con distintos géneros discursivos, ubicándose como productor de conocimiento, instalando su propia voz y promoviendo el desarrollo del sentido crítico, de forma de ayudarlo a superar la inexperiencia en relación con los géneros discursivos propios de la

esfera de uso académica. Sería deseable integrar estas dinámicas a las unidades curriculares y que se hagan explícitas en las consignas solicitadas a la hora de evaluar. Además de esta integración en las unidades curriculares, sería oportuno contar con talleres de escritura de trabajos finales de grado, para acompañar al estudiante en este tramo de su formación y que sea una instancia de aprendizaje que además le ofrezca otras herramientas para iniciarse en la investigación, que complementen las que oportunamente ya haya recibido, y superar dificultades como las que hemos visto que existen y son planteadas por estudiantes y docentes.

Otro punto que atañe a la construcción del proceso de investigación tiene que ver con la elección de los temas sobre los que investigar. De acuerdo a los testimonios de los estudiantes, ellos dicen no contar con un espectro amplio de temas para pensar la investigación, sería oportuno que los estudiantes se integren a equipos de investigación, de forma de ir adentrándose tempranamente en la práctica de la investigación y ampliar la oferta de optativas, aspecto sobre el que actualmente se está trabajando.

El actual plan de estudios busca atender el tema de la lectura y escritura a través de la incorporación de la unidad curricular *Alfabetización académica*. Si bien el interés hacia estos temas se manifiesta en ese documento institucional, la mencionada unidad curricular, acotada a una presentación en los inicios de la carrera, contrasta con la idea de transversalidad y acompañamiento a lo largo de toda la formación que se plantea en el propio Plan de Estudios 2012. Se presenta en el inicio de la carrera y no hay evidencia de la existencia de un diálogo con las demás unidades que componen la malla curricular. La contradicción se visualiza también en el planteo realizado en el propio documento del Plan, ya que concibe a la alfabetización académica como “un conjunto de estrategias y acciones *transversales* al conjunto del tránsito curricular” (Eubca, 2012: 16, el resaltado es mío). Esto en los hechos no ocurre pues no se socializan los contenidos para que puedan ser retomados por otros docentes en sus aulas, y tampoco se los invita a participar en estas presentaciones para conocer su alcance y ver de qué forma se

podrían coordinar acciones conjuntas, no se manifiesta, al menos de forma explícita, el diálogo con las restantes unidades curriculares que componen el ciclo intermedio y el de graduación⁷⁷. La propuesta de alfabetización académica se encuentra algo distante de los planteos que sobre el tema de la lectura y la escritura he desarrollado en mi tesis.

8.2 ¿Para un cierre?

La enseñanza de la lectura y la escritura en contexto es necesaria, en el entendido de que estas prácticas no se aprenden de una vez y para siempre y se aplican mecánicamente. Se trata de conocimientos que necesitan ser incrementados, trabajados, puestos a consideración cada vez que se los usa. Es preciso detenerse entonces en la importancia de una reflexión lingüística a la hora de enseñar, independientemente del contenido que transite a través del lenguaje. Precisamente, el hecho de concebirlo socio - históricamente situado implica interpretar, analizar lo que las palabras dicen, tener presente que el lenguaje traduce concepciones, miradas sobre la realidad y dialoga con el contexto y las voces de los otros.

Promover en los contenidos curriculares de la Licenciatura en Bibliotecología estrategias que atiendan la lectura desde una postura crítica puede favorecer, por un lado, el desarrollo de la internalización de lo leído, y por otro, trabajar la información como objeto de estudio desde otra mirada que trascienda lo consignado en el papel.

⁷⁷ Si se desea ampliar en las consideraciones sobre Alfabetización académica y Plan de Estudios 2012 sugiero consultar el trabajo de Mallada (2014).

...la educación del bibliotecario debe abarcar mucho más que una pericia técnica. Nadie puede negar que el bibliotecario deba “saber sobre libros”, pero debe saber mucho más que eso, en el más amplio y rico sentido debe ser una persona instruida. Es la interface hombre-libro la que tiene la clave hacia una filosofía de la biblioteconomía y define el contenido intelectual de la educación bibliotecológica. ¿Qué es un libro para que el hombre pueda conocerlo, y qué es un hombre para que pueda conocer qué es un libro? Esa es la cuestión filosófica dominante a la que la educación e investigación bibliotecaria debe dirigirse siempre (Shera, 1990: 4).

El escenario actual de la Facultad de Información y Comunicación está promoviendo reflexiones en torno a la lectura y a la escritura, está desarrollando actividades donde los docentes intercambian experiencias en el contexto del cambio de planes de estudio y está buscando caminos consensuados entre el colectivo para superar las dificultades que ha tenido el nuevo plan en cuanto a su implementación. Actualmente hay un interés institucional que augura un futuro promisorio con relación al tratamiento de estos temas, la flexibilidad en cuanto a la actualización del currículo en el aula permite visualizar estrategias y posibles líneas de acción, algunas de las cuales ya se están poniendo en funcionamiento.

¿Qué nuevas oportunidades se pueden brindar a los estudiantes para superar sus dificultades? ¿En qué aspectos de las literaciones propias de esta comunidad disciplinar sería oportuno focalizar para optimizar la formación de los especialistas en información en nuestro país? ¿Qué nuevas literaciones deberíamos fomentar en la enseñanza de la disciplina? Estas son solo algunas de las interrogantes que dejo abiertas, encontrar posibles vías de intervención para atenderlas será un desafío que dejo planteado.

Bibliografía

AMORIM, M. (2006). “Cronotopo e exotopía”. Em: Brait, B. *Bajtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto. pp. 95-114.

ARNOUX, E.; DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

ARNOUX, E. (2002). *Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos en el trabajo de tesis*. Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesispdf-psQKc-articulo.pdf>

AUTHIER-REVUZ, J. (2001). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo: Speu.

ÁVILA ARAÚJO, C. A. (2003). “A ciência da informação como ciência social”. Em *Ciência da Informação*, 32 (3), pp. 21-27.

BAJTÍN, M. (1952-3). *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011.

BAJTIN, M. (1952-3). “Os gêneros do discurso”. Em: Bakhtin M. *Estética da criação verbal*. Traducido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAJTÍN, M. (1952-53). “El problema de los géneros discursivos”. En: BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011. pp. 245-287.

BAJTÍN, M. (1970-71). “De los apuntes de 1970-1971”. En: Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011. pp. 351-374.

BAJTÍN, M. (1974). “Hacia una metodología de las Ciencias Humanas”. En: BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011. pp. 379-390.

BAJTÍN, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. Traducido por Tatiana Bubnova. México: Fondo de Cultura Económica.

BAJTÍN, M. (1998). *Cuestiones de literatura y estética*. México: Fondo de Cultura Económica.

BARCO, S.; LIZARRITURRI S. (2004) *Significación y alcances de la producción y comprensión textual en el ingreso a la universidad*. Foro Universidad y Escuela Media. Universidad Nacional de Luján.

BARCO, S.; LIZARRITURRI S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. New York: Routledge.

BARTON, D.; HAMILTON, M. (2000). "Literacy Practices". In Barton, D.; Hamilton, M. e Ivanic, R. (ed.) *Situated Literacies. Reading and writing in context*. New York: Routledge, pp. 7-15.

BARTON, D.; TUSTING, K. (2005). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. U.S.A.: Cambridge University Press.

BARTON, D.; TUSTING, K. (2005). Introduction. In Barton, D.; Tusting, K. (eds.) *Beyond communities of practice: language, power and social context*. U.S.A.: Cambridge University Press, pp. 1-13.

BARTON, D.; HAMILTON, M. (2005). "Literacy, reification and the dynamics of social interaction". In Barton, D.; Tusting, K. (eds.) *Beyond communities of practice: language, power and social context*. U.S.A.: Cambridge University Press, pp. 14-35.

BARTON, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2nd edition). Oxford: Blackwell.

BELKIN, N. J. (1980). "Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval". In *Canadian journal of information science*, 5, (1), pp. 133-143.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.

BISHOP, R. (2012). "Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial: el enfoque kaupapa maorí en la creación del conocimiento". En Denzin, N.; Lincoln, I. (coords.) *Manual de investigación cualitativa*. Vol 1. Traducido por Cecilia Pavon. Barcelona: Gedisa, pp. 231-282.

BLEZIO, C.; FUSTES, J.M. (2010). "El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario". En *Didáskomai*, Montevideo, 1, pp. 41-55.

BOCCA, C.; VASCONCELO, A (2008). "Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica". En *Enunciación*, 13 pp. 20-27. En línea. Disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1257> (consulta 10/5/2015).

BORKO H. (1968). "Information Science. What is it?" In *American Documentation*, 19 (1), pp. 3-5.

BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

BRAIT, B.; DE MELO, R. (2014). "Enunciado/ enunciado concreto/enunciação". Em Brait, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto. pp. 61-78.

BRANDT, D.; CLINTON, K. (2002). "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice". In *Journal of Literacy Research*, 34, pp. 337-356. Disponible en: <http://jlr.sagepub.com/content/34/3/337.full.pdf+html>

BRONOWSKI, J. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Madrid: Península.

BUBNOVA, T. (1997). "El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijail Bajtín". En *Escritos*. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, 15-16, pp. 259-273. Disponible en: http://www.comunicacion.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/36/1/259-273.pdf

BUBNOVA, T. (2015). "Prólogo". En Bajtín, M. *Yo también soy: fragmentos del otro*. Buenos Aires: Godot. pp.7-20.

CAPURRO, R. (2007). "Epistemología y ciencia de la información". En *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4 (1), pp. 11-29. Disponible en: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/13372/13357>

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

CARLINO, P. (2006) "Concepciones y formas de enseñar escritura académica, un estudio contrastivo". En *Signo y Seña*, 16. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. pp. 71-117.

CARLINO, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". En *Revista mexicana de investigación educativa*. 18, (57), pp. 355-381. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>

CARLINO, P.; IGLESIAS, P.; LAXALT, I. (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas". En *Revista de Docencia Universitaria*. 11, (1), pp. 105-135.

CARTOLARI, M.; CARLINO, P. (2011). "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio". En *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4, (7), pp. 67-86. Disponible en <[http:// magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/](http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/)>.

CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

CERETTA M.G.; GASCUE, A. (2014). *Modelo Pindó: un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal*. Montevideo: UdelaR.

COELHO, R. (2010). "Diálogo". Em Brait, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto. pp. 115-131.

COLLAZO, M. (2012). “El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)”. En *InterCambios*, 1. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>

CORNELLA, A. (2000). *La gestión de la información en la organización*. Bilbao: Deusto.

COROMINES, J. (2009). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.

CORREA, H. (2016). “La voz de los estudiantes de grado en trabajos monográficos de tres carreras de humanidades: las representaciones del discurso ajeno y el discurso propio”. En Gabbiani, B.; Orlando, V. (orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR. pp.135-154.

DENZIN, N.; LINCOLN, I. (2012). “Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica”. En Denzin, N.; Lincoln, I. (coords.) *Manual de investigación cualitativa*. Vol 1. Traducido por Cecilia Pavon. Barcelona: Gedisa. pp. 43-101.

DERVIN, B. (1983). *An overview of sense-making research: concepts, methods and results to date*. International Communications Association Annual Meeting, Dallas.

DERVIN, B. (2003). *Sense-making methodology reader*. New Jersey: Hampton Press.

DI STEFANO, M.; PEREIRA, M.C. (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En Carlino, P. (coord.) *Textos en Contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida. pp. 22-39.

EUBCA (1997). *Plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología*. Montevideo: Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines.

EUBCA (s/f). *Pautas de presentación del Proyecto de Investigación de las carreras de Archivología y Licenciatura en Bibliotecología*. Aprobado por Comisión Directiva en sesión 3 del 9/3/05 (inédito).

EUBCA-LICCOM (2005). *Hacia una Facultad de Información y Comunicación*. Montevideo: EUBCA- LICCOM (inédito).

EUBCA-LICCOM (2006). *Definición conceptual del plan estratégico de desarrollo 2006-2010*. Montevideo: EUBCA- LICCOM (inédito).

EUBCA (2012). *Plan de estudios para las carreras de grado de la EUBCA: Licenciatura en Bibliotecología y Licenciatura en Archivología*. Montevideo: Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (aprobado por el CDC el 21/8/12).

FARACO, C. A. (2006). *Linguagem & dialogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Parana: Criar.

FARACO, C. A. (2014). "Autor e autoría" Em Brait, B. (org.) Bakhtin, conceitos-chave. São Paulo: Contexto. pp. 37-60.

FERREIRO, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FLOWER, L. (1979). "Writer-Based Prose : a cognitive basis for problems in writing". In *College English*, 41, (1), pp. 19-37.

FLOWER, L.; HAYES, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, pp. 73-110.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FUSTER, Y. (2011). "Sociedad de la información y literacidad crítica, implicancias en la formación del profesional de la información". En *Informatio* 14-16, p.p. 62 – 76. Disponible en: <http://informatio.eubca.edu.uy/ojs/index.php/Infor/issue/view/9>

FUSTER, Y. (2018). "El silencio como rasgo: el shhhhtereotipo del bibliotecólogo en la construcción de la identidad de la profesión". En *Linguagem & ensino*, 21, p.p. 413 – 430. Festschrift em homenagem ao professor Hilário Bohn. Disponible en: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/current/showToc>

GABBIANI, B. (2016). "Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes". En Gabbiani, B.; Orlando, V. (orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza - UDeLaR. pp. 25-56.

GABBIANI, B. (2017). Exposición realizada en el *Encuentro de trabajo sobre lectura y escritura en la educación superior*. Programa LEA (Comisión Sectorial de Enseñanza – UdeLaR). Montevideo, 27 de mayo. Registro personal.

GEE, J. P. (2000). "The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social". In Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, pp. 180-196.

GEE, J. (2009). A situated sociocultural approach to literacy and technology. In *Retrieved*, 1. Disponible en: <http://www.csun.edu/sites/default/files/James-Gee-sociotech.pdf>

GIDDENS, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

GLANZEL, W.; SCHOEPFLIN, U. (1994). "Little scientometrics - big scientometrics and beyond". In *Scientometrics*, 30 (2/3), pp. 375-384.

GONZALEZ, E. (2016). "La presencia de la argumentación en la escritura de estudiantes de grado". En Gabbiani, B.; Orlando, V. (orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: Comisión

Sectorial de Enseñanza - UdelaR. pp.101-120.

GREENWOOD, D.; LEVIN, M. (2012). "La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción". En Denzin, N.; Lincoln, I. (coords.) *Manual de investigación cualitativa*. Vol 1. Traducido por Cecilia Pavon. Barcelona: Gedisa. pp. 117-154.

GUZMÁN GÓMEZ, M. (2005). "El fenómeno de la interdisciplinariedad en la ciencia de la información: contexto de aparición y posturas centrales". En *ACIMED*, 13 (3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352005000300005&lng=es&tlng=es

HALL, B.; LÓPEZ, M. I. (2011). "Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas". En *Literatura y lingüística*, 23, pp. 167-192.

HJØRLAND, B.; ALBRETCHSEN, H. (1995). "Toward a New Horizon in Information Science: Domain-Analysis". In *Journal of the American Society for Information Science*, 46, (6), pp.400-425.

HJØRLAND, B (2000). "Library and Information Science: practice, theory and philosophical basis". In *Information Processing and Management*, 36 pp. 501-530.

HJØRLAND, B. (2002). "Domain Analysis in Information Science: Eleven Approaches – Traditional as Well as Innovative". In *Journal of Documentation*, 58, (4), pp. 422–462.

HJØRLAND, B. (2003). "Afteward: Ontological, Epistemological and Sociological dimensions of domains". In *Knowledge Organization*. 30, (3), pp. 239–245.

HJØRLAND, B. (2004). "Domain Analysis: A Socio-Cognitive Orientation for Information Science Research". In *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 30, (3), pp. 17-21.

HORNER, B. (2013). "Ideologies of Literacy, 'Academic Literacies,' and Composition Studies." In *Literacy in Composition Studies* 1, (1), pp. 1-9. Disponible en: <http://www.licsjournal.org/article/ideologies-of-literacy-academic-literacies-and-composition-studies-2/>

HULL, G. A.; SCHULTZ, K. (2001). *School's out: Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press. Disponible en: <http://www.hullresearchgroup.info/wp-content/uploads/2011/12/Literacy-and-learning-out-of-school-A-review-of-theory-and-research.pdf>

HUNTER, B. (1998). *Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse*. Ponencia presentada en el Annual International Conference of Higher Education Research and Development, Nueva Zelanda.

Kim, S. H. (2017). "Max Weber". In *The Stanford Encyclopedia of*

Philosophy. Zalta, E. (ed.). Disponible en: <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/weber/>.

KRISTEVA, J. (1984). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.

LATOUR, B. (1999). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEA, M.; STREET, B. (1998). "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach". In *Studies in Higher Education*, 23, (2), pp. 157-72.

LINARES R. (2004). "Bibliotecología y Ciencia de la Información: ¿subordinación, exclusión o inclusión?" En *Acimed*, 12 (3). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_3_04/aci07304.

LINELL, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

LOBATO C., DEL CASTILLO L., ARBIZU F. (2005). "Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso". En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050205> ISSN 1577-7057

LOPEZ YEPES, J. (1995). *La documentación como disciplina: teoría e historia*. Pamplona: EUNSA.

MACHADO, I. (2014). "Gêneros discursivos". Em Brait, B. (org.) *Bakhtin, conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, pp. 150-166.

MADRID, I.; ROMANO, A. (2016). "Presentación". En Madrid, I.; Romano, A. (comps.) *Del diseño al aula: cambio de planes en la FIC*. Montevideo: UDELAR-FIC, pp. 9-18.

MALLADA, N. (2014). *Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República*. Tesis para acceder al título de Magister en Docencia Universitaria. Universidad de la República. CSE (inédito).

MARIN, M.; HALL, B. (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

MAXWELL, J. A. (1998). "Designing a Qualitative Study". In L. Bickman D. J. y Rog (eds.), *Handbook of Applied Social Research Method*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 69-100.

MILNER, J. (1981). *El amor por la lengua*. Buenos Aires: Nueva visión.

MORALES, O.; CASSANY, D. (2008). "Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología". En *Revista Signos*, 41, (67), pp. 299 - 328. Disponible en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200012

MOSTAFA, S. P. (2008). “Citações epistemológicas no campo da educação”. Em *Comunicação & Educação*, 8 (24).

MOYANO, E. (2004). “La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria”. En *Texturas*, 4, (4). Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CECIL). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. pp. 109-120.

NAVARRO, F.; MORIS, J.P. (2012). “Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía Historia y Letras”. En Bosio, I.; Castel, V. M.; Ciapuscio, G.; Cubo, L.; Muller, G. (eds.) *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza: UNC., pp. 151-168.

NATALE, L.; ALAZRAKI, R. (2007). “Escribir textos monográficos”. En I. Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros, pp. 141-154.

ORLANDO, V. (2009a). *Prácticas letradas en ámbitos académicos: caminos para andar*. Disponible en: http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_orlando.pdf

ORLANDO, V. (2009b). “Sobre el derecho a la palabra y las prácticas letradas en el ámbito universitario: ¿la palabra de quiénes?” En cd-rom del 3.er *Foro Interdisciplinario sobre Educación*, Iae y Flacso, Montevideo. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=206182>.

ORLANDO, V. (2012). “*¡Estamos em japonês!*”: *dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas*. Tesis de doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada (Pelotas, RS, Universidade Católica de Pelotas). Disponible en: <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/index.php?subdir=Doutorado&sortby=name>

ORLANDO, V. (2013). “Sobre prácticas letradas y estudios universitarios”. En *InterCambios*, 1, (2), pp. 69-72.

OTTEN, K; DEBONS, A. (2000). “Towards a Metascience of Information: Informatology”. En: Norton, M. (ed.) *Introductory Concepts in Information science*. New Jersey: ASIS. pp. 27-42.

PADILLA, C.; CARLINO, P. (2010). “Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”. En Parodi, G. (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel. pp. 153-182.

PADILLA, C. (2012) "Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales". En *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana, 5, (10), pp. 31-57. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>

PAHL, K., ROWSEL, J. (2011). "Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education". *Berkeley Review of Education*, 2, (2), pp. 129-151. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/6s0491j5#page-1>

PERFETTI, CH. (2010). "Decoding, Vocabulary and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill". In M. McKeown & L. Kucan (eds.) *Bringing Reading Research to Life*. New York: The Guilford Press, pp. 291-303.

PÉREZ GIFFONI, C. (2006-2008). "Producción académica de los estudiantes y responsabilidad docente en el contexto de la formación de los Licenciados en Bibliotecología en el Uruguay". En *Informatio*, 11/13. pp. 63-79. Disponible en: <http://informatio.eubca.edu.uy/ojs/index.php/Infor/issue/view/9>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua*. Madrid: RAE.

RENDÓN ROJAS, M.A.; HERNÁNDEZ SALAZAR, P. (2010). "Sense-making: ¿metateoría, metodología o heurística?". En *Investigación bibliotecológica*, 24, (50), pp. 61-81. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2010000100005&lng=es&tlng=es

RESNICK, D. P. (1983). *Literacy in Historical Perspective*. Washington, D.C.: Library of Congress.

RIERA, G. (2015). "Tensiones y conflictos en las concepciones y programas de escritura académica". En *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, (3), pp. 127-152.

RODRÍGUEZ ROCHE S. (2007). "El análisis de dominio en la ciencia de la información". En *Acimed*, 15, (6). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_6_07/aci08607.htm

ROJO, R.; BARBOSA, J. (2015). *Hipermodernidad, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial.

SABELLI, M.; RASNER, J. (2015). "Propósitos, fundamentos y marco teórico-metodológico". En Sabelli, M. y Rasner, J. (comp.) *Estrategias de información y comunicación en salud centradas en adolescentes*. Montevideo: Udelar-Csic, pp. 10-28.

SABELLI, M.; RODRIGUEZ LOPATER, V. (2012). "Presentación, marco referencial teórico y antecedentes de la investigación". En Sabelli, M. y Rodriguez Lopater, V. (comp.) *La información y los jóvenes en contextos desfavorables. Construyendo puentes para la inclusión social*. Montevideo: Udelar-Csic, pp. 11-30.

SABELLI, M. (2000). "United colors of information science: entre definiciones y creatividad en los tiempos de cambio". En *IV Encuentro de directores y III de docentes de escuelas de bibliotecología y ciencia de la información del Mercosur*. Montevideo: EUBCA, pp. 155-162.

SAUTÚ, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina. Lumiere.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

SCRIBNER, S. (1984). "Literacy in Three Metaphors". In *American Journal of Education*, 93, (1), pp. 6-21. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1085087>

SHERA JESSE H. (1968). "Sobre Bibliotecología, Documentación y Ciencia de la Información". En *Boletín de la Unesco para las Bibliotecas*, 22 (2), pp.63-97.

SHERA JESSE H. (1990). *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México: UNAM, CUIB.

SILVERMAN, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Traducido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMALL, H. (2003). "Paradigms, citations and maps of science: a personal history". In *Journal of the American society for information science and technology*, 54, (5), pp. 394-399.

SOARES, M. (2002). "Novas practicas de leitura e escrita: letramento na cibercultura". Em *Educación Social*, Campinas, 23, (81), pp. 143-160. Disponible en: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SOARES, M. (2004). "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". En *Revista Brasileira de Educação*, (25), pp. 5-17. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

SOARES, M. (2007). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

SOARES, M. (2012). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOBRAL, A. (2014). "Ato/atividade e evento" Em Brait, B. (org.) *Bakhtin, conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. pp. 11-36.

STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press.

STREET, B. (1993). "The new literacy studies". In Street, B. (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press. pp. 1-21.

STREET, B. (1997). The implications of the "New Literacy Studies" for literacy education. In *English in Education*, 31, pp. 45-59.

STREET, B. (2003). "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". In *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2) Columbia University.

STREET, B. (2005). "At Last: Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts". In *Research in the Teaching of English*, 39, pp. 417- 423.

STREET, B. (2014). *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traducido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.

TFOUNI, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

TIRADOR RAMOS, J. (2010). "El Dominio y su implicación para la Gestión de la Información". En *Investigación bibliotecológica*, 24, (50), pp. 49-60.

Disponibile en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2010000100004&lng=es&tlng=es.

TORRES, C. (2000). "Entornos de interpretación relativos al estudio de la producción de textos en estudiantes universitarios". En: Peluso, I.; Torres, C. (org.) *Indagaciones en los márgenes: cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación*. Montevideo: Trilce, pp.13-26.

TORRES, C. (2013). "La escritura de textos en estudiantes universitarios. Contextos problemáticos en el uso de recursos anafóricos". En *Educere*, 17 (56), pp. 89-99.

Disponibile en <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=356&numero=30150>

TORRES, C., FEDORCZUK, A. Y VIERA, A. (2009). *En diálogo desde la Universidad. Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes*. Montevideo: Psicolibros.

TUSTING, K.; MCCULLOCH, S.; HAMILTON, M. (2016). "Academics' experiences of networked professional learning" In 10th International Conference on Networked Learning. Disponible en <http://eprints.lancs.ac.uk/79794/1/P46.pdf>

TUSTING, K. (2013). "Literacy studies as linguistic ethnography". In *Urban Language & Literacies*, 105. Disponible en:

http://eprints.lancs.ac.uk/64818/1/WP105_Tusting_2013_Literacy_studies_as_linguistic_ethnography.pdf

TUSTING, K. (2000). "The new literacy studies and time: an exploration". In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (eds.) *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, pp. 35-53.

VARDI, I.; BAILEY J. (2006). “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”. En Signo y seña. UBA, 16, pp. 15-32.

VEGA ALEMIDA, R. (2010). *Ciencia de la Información y Paradigma social: enfoque histórico, epistemológico y bibliométrico para un análisis de dominio*. Tesis doctoral en Documentación e <Información científica. Universidad de Granada, España.

VOLÓSHINOV, V; BAJTIN, M. (1926). “La palabra en la vida y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica” en M. Bajtin. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Traducido por Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos, 1997. pp. 106-137.

VOLÓSHINOV, V; BAJTIN, M. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

WALLERSTEIN. E. (1997). *Differentiation and reconstruction in the Social Sciences*. Disponible en: <http://fbc.binghamton.edu/papers.htm>).

WENGER, E. (1999). *Communities of practice*. Cambridge, New York: Cambridge University.

WHITE, H.D.; GRIFFITH, B.C. (1981). “Author co-citation: a literature measure of intellectual structure”. In *Jornal of the American Society for Information Science*, 32, (3),pp. 163-171.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

ZAVALA, I. (2005). “Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso”. En *Topos y Tropos*, 4. Universidad de Utrech, Córdoba, Argentina, pp. 1-28. Disponible en: <http://www.toposytropos.com.ar/N4/pdf/bajtin.pdf>

Anexos

Anexo 1

Pauta de entrevista a estudiantes de Bibliotecología que se encuentran realizando el trabajo final para acceder al título (Plan 97)

- 1) ¿En qué año ingresaste a la FIC?
- 2) ¿Por qué elegiste la carrera?
- 3) ¿Tienes otros estudios?
- 4) ¿Te gusta escribir? ¿cómo ha sido tu experiencia en relación a la lectura y a la escritura en tu vida?
- 5) ¿A qué se dedican tus padres y hermanos? ¿leen regularmente? ¿recurren a la escritura en sus actividades?
- 6) ¿Has tenido dificultades para realizar trabajos escritos?
- 7) ¿Conoces estudiantes que hayan manifestado tener esas dificultades?
- 8) ¿Has tenido maestros o docentes que hayan atendido el tema de la escritura en sus clases? La pregunta refiere a lo largo de primaria, secundaria y estudios terciarios ¿y en la FIC exclusivamente?
- 9) ¿Qué opinas de la disposición de las asignaturas en la malla curricular? ¿Consideras que faltan temas que deberían estar integrados en el dictado de los cursos?

Sobre el trabajo final:

- 10) ¿Cuánto hace que comenzaste a realizarlo?
- 11) ¿En qué etapa estás?
- 12) ¿Cuál es el tema que elegiste?
- 13) ¿Qué te llevó a elegirlo?
- 14) ¿Te costó encontrarlo? ¿Tuviste dificultades para definirlo?
- 15) ¿Qué rol juega el docente guía y/o el asesor metodológico en esa elección? ¿y en el desarrollo del trabajo? ¿tuvo influencia en la elección del tema?
- 16) ¿Suelen encontrarse para trabajar sobre los avances? ¿qué importancia reviste el contacto por mail en relación a las devoluciones que realiza?
- 17) ¿Cómo es tu experiencia respecto a lo que has desarrollado hasta ahora en el trabajo final?
- 18) ¿Cuál es el mayor problema a que te enfrentaste? ¿Cómo comenzó? ¿Qué hiciste o estás haciendo para solucionarlo?
- 19) El trabajo monográfico como experiencia ¿le aportó una nueva mirada en relación a su vínculo con la escritura?

Anexo 2

Pauta de entrevista a docentes que realizan tutorías de trabajos finales de grado

Las preguntas que a continuación presento han oficiado como marco de referencia para desarrollar un diálogo con los docentes entrevistados. He pretendido que sean disparadoras en la construcción de narrativas en relación al proceso de escritura de los trabajos monográficos de los estudiantes, por tanto no necesariamente fueron realizadas en ese orden ni de esa manera. Mi objetivo ha sido desarrollar un diálogo que permita obtener respuestas a las interrogantes que me formulo.

- 1) ¿Cuántos años hace que dicta cursos en la licenciatura en bibliotecología?
- 2) ¿Cómo es su experiencia respecto a la dirección de trabajos finales de grado?
- 3) ¿Cómo define el rol del tutor en cuanto a la realización de estos trabajos?
- 4) ¿Cómo se llega a la elección y delimitación del tema a investigar? ¿Existe una elaboración conjunta por parte de estudiantes y docentes?
- 5) ¿Qué lugar ocupa la monografía en la formación de los estudiantes?
- 6) ¿Qué exigencias presenta ese trabajo? ¿Considera que el trayecto que el estudiante ha realizado en el cursado de la carrera lo habilita a desarrollarlo?
- 7) ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes?
- 8) ¿Discute con sus colegas acerca de esas dificultades?
- 9) ¿Qué lugar ocupa el proceso de escritura dentro de la realización de ese trabajo final?
- 10) ¿Ha observado dificultades en cuanto al uso responsable de la información? ¿El plagio ha sido un tema a considerar en las charlas con los estudiantes?

Anexo 3

Encuesta a estudiantes que se encuentran en el tramo final de la carrera

- 1) ¿En qué año ingresaste a la FIC?
- 2) ¿En qué plan de estudios cursas la licenciatura?
- 3) ¿Estas realizando el trabajo final de grado?

Si la respuesta es SI:

- a) ¿Ya tiene seleccionada área del conocimiento sobre la que versará su monografía?
- b) ¿Tiene tutor designado?
- c) ¿Cuál fue el disparador que posibilitó la elección temática?
- d) ¿El trabajo es individual o colectivo?
 - d1) ¿Cuántos integran su grupo?
- e) ¿Alguna de las materias optativas que seleccionó para cursar tiene relación con su tema de investigación?
 - e1) ¿Cuál es el nombre de esa optativa?

- f) ¿Qué dificultades ha evidenciado en el trabajo final?

En relación a:

El tiempo disponible para realizarlo

El vínculo con los tutores

A la redacción del trabajo

Otras dificultades detectadas:

- g) ¿En los últimos seis meses ha efectuado avances en relación al mismo?

Si la respuesta es NO:

- a) ¿Cuáles fueron las razones que le impidieron realizarlo?

- 4) ¿Considera que el recorrido realizado en la carrera le ha presentado dificultades?

En relación a:

Los contenidos de la carrera

Las exigencias de los docentes

A la elaboración del proyecto final

Otras:

Anexo 4

Año de finalización del trabajo	Título	Optativa vinculante
2015	La Alfabetización en Información en estudiantes de Enseñanza Secundaria : estudio exploratorio /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	Criterios de calidad en gestión y edición de publicaciones periódicas electrónicas : una aproximación bibliotecológica /	Edición de documentos digitales
	La catalogación de información geo-espacial a través de metadatos geográficos /	Taller de información geográfica y su descripción a través de metadatos geográficos
	Planificando armonías, el rol del Bibliotecólogo como gestor cultural y de la información en asociaciones corales /	Gestión Cultural en Unidades de Información
	La Alfabetización en Información en estudiantes de Enseñanza Secundaria : estudio exploratorio /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
2016	Alfabetización en información : el rol del bibliotecólogo /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	El marco conceptual de la Alfabetización en información en las bibliotecas de enseñanza media : situación actual y prospectiva	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	Alfabetización en Información en Adultos Mayores : el caso de UNI 3 Uruguay /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	Los aspectos comunicacionales de la entrevista de referencia	La entrevista y el trabajo de referencia
	Descripción, conservación y difusión de la colección digital Eduardo J. Couture : creación de base de datos en ICA AtoM /	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información
	Concepciones, trayectorias y	Gestión Cultural en

2017	prácticas de las Bibliotecas Populares en el departamento de Paysandú	Unidades de Información
	Las competencias en información en el marco de los Centros MEC : estudio de caso en el Departamento de Canelones	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	La gestión del bibliotecólogo en espacios web de información : una propuesta para el arte y diseño textil en el Uruguay /	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información
	Aprendizaje a lo largo de la vida : estudio analítico de las Declaraciones sobre Alfabetización en Información (ALFIN) /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	El community manager y su aporte al perfil profesional del Bibliotecólogo en la Web 2.0 : una aproximación al caso uruguayo /	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información
	Caracterización del perfil y análisis de la producción científica de los investigadores activos en Ciencias Médicas y de la Salud del Sistema Nacional de Investigadores	Repositorios de acceso abierto y esquemas de metadatos

Tabla 8: Trabajos finales de grado: temas y vínculos con las optativas

Fuente: elaboración propia.