

Viejas competencias, nuevos desafíos en el siglo XXI: leer y escribir en la propia lengua. Una experiencia en torno a la comunicación científica

Por Marcelo Casarin* y Ricardo Irastorza**

*Profesor del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Dirige el programa *Escritura, difusión y publicaciones científicas*.

**Profesor de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es director editorial de la revista *Agriscientia* y co-director del programa *Escritura, difusión y publicaciones científicas*.

“Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mi me enorgullecen las que he leído.”

J. L. Borges

Introducción

A mediados de los años setenta, se decía que en el futuro cercano quienes no dominaran aceptablemente el inglés estarían en dificultades; promediando los ochenta, se decía que quienes no dominaran la computación quedarían fuera de la partida.

Nadie puede dudar de la importancia que tiene el conocimiento de idiomas extranjeros en la vida laboral, intelectual y cultural de los sujetos de todos los tiempos; en el siglo XXI esto se confirma. Más dudosa es la validez de la afirmación referida al conocimiento de la computación: si tienen una PC disponible, los niños parecieran haber nacido casi sabiendo manejar sin dificultad la mayor parte de los software que se les presenten.

En el comienzo de la segunda década del presente siglo, es posible afirmar que estamos frente a un nuevo fenómeno en la Argentina: una proporción enorme de jóvenes terminan sus estudios secundarios con severas dificultades para leer comprensivamente textos de mediana complejidad y, más aún, para escribir textos en condiciones de legibilidad.

Tal comprobación permite ir más allá con un enunciado profético: los profesionales con mayores probabilidades de éxito serán aquellos, independientemente de la carrera que abracen, que sean capaces de leer críticamente y de expresar adecuadamente sus ideas por escrito en la propia lengua.

El incremento de la población científica en la Argentina, el desarrollo de políticas que estimulan la investigación y de otras que establecen la necesidad de publicar para poder mantenerse en un sistema cada vez más exigente, han puesto al desnudo las

falencias de formación de una basta franja de investigadores, en su mayoría jóvenes, en lo que hace a la producción de textos académicos y científicos. Este déficit fue comprendido por algunas unidades de posgrado, las que incorporaron la redacción científica a la currícula, pero a la vez esto mostró la carencia de propuestas académicas en el tema.

A partir de esta necesidad, en 2001 con un grupo de colegas comenzamos a dictar, en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, el curso de posgrado denominado Redacción de Textos Académicos y Científicos. Esa experiencia, y un paneo sobre los contenidos de la formación básica en la Argentina —en el contexto tecnológico contemporáneo— son las fuentes principales de las reflexiones que siguen.

Las condiciones del mundo contemporáneo

Hace un par de años se presentó en Córdoba, Argentina, en la Feria del Libro, un texto denominado *Internet, la imprenta del siglo 21*. Semejante título cuestionaba severamente la propia condición de posibilidad de una feria del libro: en un futuro no muy lejano las ferias del libro de Frankfurt, de Guadalajara, de Buenos Aires, de Córdoba o de Bogotá, se desarrollarían en un espacio virtual al que se podría asistir sin salir de casa, por Internet.

Todo pareciera estar preparado para una gran transformación de los modos de lectura al compás del gran desarrollo tecnológico que permitirá también muy pronto, tal como otrora la imprenta, alcanzar a un público cada vez más amplio: a toda la humanidad sin restricciones.

Sin embargo, se imponen algunos interrogantes: cuáles son las condiciones contextuales en las que la escuela, en los niveles primario y secundario, debe cumplir su misión alfabetizadora; cuáles son los modos en que se manifiesta el malestar de la cultura en nuestra sociedad y la correspondiente circulación de discursos en el mundo contemporáneo; y más precisamente: cuáles son las condiciones de lectura y escritura que corresponden a este momento tecnológico.

Asistimos, no caben dudas, a una transformación espectacular en las modalidades de la comunicación interpersonal: Internet y sus artefactos, asociados con la telefonía móvil. La escritura no está al margen de este proceso: el chat y los mensajes de textos (sms) se han incorporado de manera insoslayable a la vida

cotidiana. Se trata de una novedosa versión de la comunicación escrita que contiene una gran cantidad de elementos de la comunicación oral: se construyen mensajes ultra económicos (telegráficos) sólo comprensibles en el contexto y junto a los correspondientes co-textos. Son modos de escritura que rompen las reglas propias del código y se confunden con las reglas de la forma prototípica de la comunicación oral: la conversación espontánea.

Estos mensajes muestran ostensibles fallas en todos los niveles: ortográficos, sintácticos, semánticos; además, con su rigurosa economía y la velocidad de sus réplicas, producen numerosos equívocos y malentendidos.

Sin embargo, la producción de estos mensajes, su práctica sostenida por parte de los jóvenes no debería —al menos *no necesariamente*— representar un empobrecimiento de las competencias para la producción escrita; pero esto a condición de haber sido preparados para la construcción de diversos tipos de textos y, lógicamente, a condición de mantener un entrenamiento continuo en dicha producción.

¿Qué leen estos jóvenes? Se ha dicho que cada vez se lee menos. Y que los jóvenes no leen absolutamente nada. No hay estudios serios que puedan demostrar esto, y menos que permitan aseverarlo de manera generalizada. Junto a la presunción de que hoy se lee menos sabemos que cada día se imprime más, aun cuando hace años se viene proclamando la muerte del libro. La agonía del libro lleva ya varias décadas.

Sin embargo, en cualquier ciudad las escenas de lectura se han vuelto infrecuentes, o se han reducido a las mesas de los bares en las que los parroquianos leen velozmente los periódicos. En cambio, los jóvenes leen y escriben mensajes de textos en sus teléfonos móviles sin detener sus marchas, o en los transportes públicos o incluso dentro del cine durante la proyección de la película. Los cyber-cafés latinoamericanos desbordan de jóvenes que escriben apresuradamente y leen a toda velocidad cientos de miles de mensajes dislocados. Bares, plazas, aeropuertos y todo tipo de espacios públicos adonde haya wi-fi, se ven invadidos por jóvenes con sus notebooks o netbooks, en idéntica tarea.

Estas escenas constituyen los “nuevos paisajes antro-po-tecnológicos” de los que habla Silvia Barei (2009). En relación a la escuela, Internet se ha convertido en una especie de enciclopedia universal que lo contiene todo: lo sublime y lo abyecto. El

sistema de hipertextos propicia una modalidad de lectura fragmentada; pero, además, los niños y los jóvenes no leen textos en Internet: los “bajan”.

Los Contenidos Básicos Comunes¹

Un recorrido por los documentos fundamentales que sustentan la formación de niños y jóvenes argentinos depara verdaderas sorpresas. Más allá de los posibles desacuerdos por su orientación teórica subyacente, estos contenidos curriculares básicos son enunciados producidos por expertos que poseen una visión amplia referida a enseñanza de la escritura y la lectura.

Algunos ejemplos de los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) de “Lengua” para el nivel inicial que, debe aclararse, no tiene como objetivo enseñar a leer y escribir ya que se trata de niños de menos de 5 años: “Así como los niños y las niñas construyen su lengua oral en su interacción con el medio, también se apropian de la lengua escrita a partir de su interacción con un ambiente ‘alfabetizado’, rico en materiales escritos, y con adultos que leen y escriben. El Nivel Inicial debe posibilitar este encuentro con la escritura, en situaciones de significatividad personal y social, incentivando la curiosidad del niño y la niña por la lengua escrita.”

Y luego agrega: “El Jardín de Infantes desarrollará la comprensión lectora de los niños y las niñas, los iniciará en el uso de estrategias de anticipación del contenido de diferentes textos escritos en función de promover el interés y el gusto por la lectura, tanto la informativa como la literaria.”²

Por su parte, el documento que contiene los CBC de la Educación General Básica, que corresponde a la escuela primaria, declara: “La adquisición de la lengua escrita permite a las personas expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación inmediata. Constituye, por lo tanto, un componente fundamental

¹ Estos Contenidos Básicos Comunes rigen todo el sistema educativo argentino: República Argentina, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [consultado el 23 de agosto de 2011]

² República Argentina, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/nivel_inicial/lengua.pdf, [consultado el 23 de agosto de 2011]

de su desarrollo personal y social. La lengua escrita es la puerta de acceso a saberes y conocimientos formalizados, como así también expresión de sentimientos, emociones y deseos en forma perdurable.”

Y luego completa: “La lectura y la escritura son dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas. La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que posibilite leer y escribir textos pertenecientes a una gran variedad de discursos en distintos contextos sociales de comunicación”.³

Estas definiciones, esta declaración de principios, llevan a interpretar que el sistema le asigna a la enseñanza de la lengua (oral y escrita) una importancia capital. Pero qué es lo que ocurre en las aulas: ¿se dan las condiciones deseables de alfabetización? O más que eso: ¿se dan las condiciones necesarias para que el docente pueda incidir en esos niños y lograr que adquieran las competencias que conducen al dominio de la lectura y la escritura? Sabemos que no se trata *sólo* de adquirir una técnica de lecto-escritura.

Entonces, si los CBC del nivel inicial y de la escuela primaria constituyen un marco adecuado, ¿qué es lo que falla aquí? Hay una hipótesis que siempre está a la mano: ¿están los docentes preparados para conseguir los resultados que se esperan? Si la respuesta fuera negativa, es razonable examinar los CBC de “Lengua y Literatura” de la formación docente, en donde se lee: “Los contenidos de este apartado son centrales para la formación de un docente, porque la escuela debe enseñar a leer y escribir. Para ello, además de dominar su propia lengua en instancias de comprensión y producción de textos orales y escritos, el futuro docente debe conocer en profundidad los procesos involucrados en la lectura y la escritura”. Y el documento agrega: “...el futuro docente deberá conocer los procesos que intervienen en la comprensión lectora, que involucran aspectos perceptivos, antropológicos, cognitivos, lingüísticos, metacognitivos y estéticos, que propician la inferencia, la crítica y la valoración, a través de una concepción holística del acto lector”. Y más adelante: “Escribir implica producir textos significativos, coherentes, cohesionados, adecuados y gramaticalmente correctos, en variedad de formatos de uso personal y social, y a través de prácticas asiduas y sostenidas. Para esto es

³ República Argentina, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>, [consultado el 23 de agosto de 2011]

necesario que los futuros maestros y maestras conozcan, profundicen y sistematicen las estrategias de planificación, textualización y revisión de sus propios escritos”.⁴

Ante tan atinadas prescripciones del documento de formación de los maestros, es dable suponer que el problema reside en la implementación real de estos principios, en las aulas de los llamados “profesorados”. Es posible avanzar un poco más en el terreno de las presunciones: los profesores de estos futuros maestros, en su mayoría, se formaron en la universidad pública argentina; la Universidad de la que formamos parte los autores de estas líneas cumplirá 400 años en 2013: ¿cómo desconfiar de su eficacia?

Una digresión histórica: lo sorprendente de esta disfunción no esclarecida del sistema que intentamos reseñar es que la educación pública en Argentina tiene una fecha de nacimiento precisa: en 1870 se creó en Paraná, provincia de Entre Ríos, la primera Escuela Normal, con la contratación de maestros y directivos norteamericanos. Esa fue la simiente de un proyecto formidable que duró un siglo: las escuelas normales que se crearon sucesivamente en el territorio argentino formaron cientos de miles de maestros que se convirtieron en los pilares fundamentales de la educación elemental argentina por un siglo. Se trataba de una preparación que se impartía en el trayecto que hoy conocemos como escuela secundaria: esos jovencísimos bachilleres de 17 y 18 años egresaban con el título de maestras o maestros normales.

Es necesario enfatizarlo: esto se remonta a 1870 y hablamos del proyecto educativo de Domingo Faustino Sarmiento. Su influjo llega hasta 1970 y es uno de los motivos de orgullo de la historia de la educación argentina⁵.

Una conjetura nueva puede plantearse: si la educación primaria está adecuadamente orientada, es posible que la educación secundaria funcione como

⁴ República Argentina, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/formacion_docente/lenguayliteratura.pdf, [consultado el 23 de agosto de 2011]

⁵ Aún cuando no le faltan detractores al proyecto educativo (y civilizador) de Sarmiento, nadie puede desconocer su incidencia fundamental en la historia argentina. Véase cómo se preparaban esos maestros: “Comprendía un curso normal de cuatro años y una escuela de aplicación, cuya enseñanza quedaba distribuida en seis grados. De acuerdo con el plan de estudios respectivo figuran en el primer grado las siguientes asignaturas: inglés, lectura, numeración y cálculos, dibujo, moral y urbanidad, canto, ejercicios físicos y enseñanza oral. En el segundo grado aparece como materia nueva la caligrafía; en el tercero, la ortografía; en quinto, francés e historia general; en sexto, gramática y ortografía, ejercicios de composición e historia argentina.” (Portnoy, 1937).

un bache, un agujero negro que convierte en analfabetos funcionales a los púberes que recibe. Sin embargo, al leer las expectativas de logro de la Educación Polimodal, que corresponden a la última etapa de la escuela secundaria —es decir, la antesala de la Universidad— nos sorprenden otra vez las criteriosas aseveraciones:

“Los estudiantes estarán en condiciones de:

- Ser lectores críticos, selectivos y competentes, con capacidad de procesar, sintetizar y organizar la información frente a diversos discursos sociales de creciente extensión y complejidad.

- Ser escritores competentes y creativos, en diversidad de textos y situaciones, con capacidad de sintetizar información proveniente de diversas fuentes.”⁶

Lo anterior son recortes de un documento más amplio, que abunda en atinadas orientaciones. Pero nadie ignora que para obtener resultados en educación no bastan las buenas intenciones, y ni siquiera las ideas claras.

Escribir en la Universidad

En la Universidad argentina, la escritura —su enseñanza, su práctica y la reflexión sobre ella— es una materia pendiente: en las currículas de carreras de letras y de comunicación social apenas si tiene un lugar insignificante; en otras carreras universitarias tales recorridos están absolutamente ausentes.

Si la escuela primaria y la escuela secundaria cumplieran adecuadamente su función alfabetizadora, la enseñanza de la escritura en la Universidad, en estas condiciones ideales, debería consistir en un entrenamiento en los formatos y los géneros específicos del discurso científico académico.

La constatación que abruma a los que desde hace años nos dedicamos en distintas instancias de la educación superior a “enseñar a escribir” es que los alumnos llegan a la Universidad con graves falencias para la expresión escrita.

Desde el comienzo los estudiantes tienen severas dificultades para la comprensión y análisis de textos de mediana complejidad y, más aun, son incapaces de elaborar los escritos que demanda el pasaje por la formación superior (monografías, ensayos, artículos, etc.). El problema se agudiza cuando estos estudiantes, al finalizar su

⁶ República Argentina, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cbcep/lengua.pdf>, [consultado el 23 de agosto de 2011]

formación de grado, deciden incorporarse como profesores o investigadores a la vida laboral en la Universidad: deben iniciar un complejo proceso de alfabetización que incluye el conocimiento de las reglas de la lengua, las estrategias de comunicación y la familiarización con los diversos formatos que demanda el discurso científico-académico. Un dato que no puede soslayarse en la Universidad argentina: la cantidad de estudiantes de posgrado que no concluyen este trayecto de formación. Una investigación de un equipo conducido por Elvira Arnoux (2003) ha demostrado que sólo alcanza este objetivo entre un 7 y un 20%; y señala con toda claridad la incidencia que tiene en tan bajos porcentajes las dificultades que entraña la redacción de los trabajos parciales, finales y tesis.

Asimismo, hay evidencia de que una porción importante de quienes no optan por una orientación científica o académica tampoco son capaces de elaborar satisfactoriamente un simple informe técnico para su actividad profesional.

El curso de Redacción de Textos Científicos y Académicos

El curso que se desarrolla en el Centro de Estudios Avanzados tiene una asignación de 40 horas reloj distribuidas de la siguiente manera: 20 horas de clases presenciales, 5 horas de tutorías presenciales y 15 horas destinadas a la elaboración de un trabajo final (requisito para la acreditación del curso).

El curso presenta un proceso lógico-metodológico para la construcción de textos tales como informes, monografías, ponencias, artículos científicos, tesis, etc.

Asimismo supone la puesta en práctica de técnicas de lectura y documentación, fichado y recensión bibliográfica, como también el manejo adecuado de las convenciones de la cita y la referencia. Por otra parte, propone una revisión de las condiciones y convenciones de publicación de textos científicos en revistas especializadas.

La propuesta incluye un aula-taller que estimula, al comienzo, a escribir “a lo que salga” mediante algunas técnicas facilitadoras de la escritura: escritura automática, lluvia de ideas, esquemas, mapas, índices hipotéticos (Eco, 1982; Cassany, 1998, 2000). Se hace hincapié en mostrar el proceso de escritura como no-escindido de la investigación, subrayando la importancia de escribir desde el comienzo, desde que se formula una pregunta, un problema, una hipótesis (Bologna y Casarin, 2001).

Paulatinamente se conduce a escribir bajo ciertas condiciones de legibilidad (Richaudeau, 1987; Cassany, 1998, 2000). Para esto, se enseña a trabajar con las unidades funcionales del texto: párrafo, frase, palabra; signos de puntuación, mecanismos de cohesión en general, conectores y marcadores textuales, segmentación y titulación de los textos (Montolió, 2000). En este aspecto se enfatiza el trabajo sobre las características específicas de la lengua española, en tanto que los participantes que provienen del ámbito de las ciencias físicas y naturales están, por lo general, más entrenados para la lectura y la escritura en inglés (Irastorza, 1999; Ortiz, 2005, 2008).

El paso inmediato es la orientación de la escritura a los formatos científico-académicos (Bologna y Casarin, 2001). En este sentido, se hace especial hincapié en la producción de artículos científicos adecuados al sistema IMMRyD (Introducción, Material y Métodos, Resultados y Discusión), por ser éste requisito excluyente en toda publicación científica para las ciencias física y naturales (Day, 1996); se procura que los participantes provenientes de ciencias sociales y humanidades reconozcan la superestructura de los textos típicos. Se analizan otras formas del texto científico, tal el caso de la divulgación, y subgéneros del discurso académico: informes, ponencias, monografías y tesis (Bologna y Casarin, 2001; Casarin, 2006).

A través de diez ediciones, han participado cerca de 700 cursantes pertenecientes a distintas carreras de posgrado, centros de investigación, laboratorios y estaciones experimentales, etc. Si bien su formación es amplia y abarca áreas muy disímiles, se ha mantenido un equilibrio entre los participantes que provienen de ciencias sociales y humanidades y de las físico-naturales.

Esta actividad formativa se ha extendido a otros centros académicos, tales como unidades de posgrado de otras universidades, además de centros de investigación y estaciones experimentales, en los que se han mantenido los objetivos y adaptado los contenidos de acuerdo con el perfil y las necesidades específicas de los destinatarios. Así se ha dictado el curso en las universidades de Jujuy, Rosario, Mendoza, Santiago del Estero, La Rioja, Río Negro, Catamarca, Neuquén, Tandil y Buenos Aires, como también en diversas unidades del INTA.

Los participantes de estos cursos evidencian grados de formación diversos y heterogéneos: están quienes carecen de cualquier tipo de experiencia en el tema,

hasta aquellos que ya tienen algún título de posgrado y varias publicaciones en su haber.

En orden a las exigencias de acreditación que requieren maestrías, doctorados y demás posgrados, se ha establecido como forma de aprobación del curso la presentación de un texto científico: un artículo científico, un proyecto de investigación, un avance de tesis o un artículo de divulgación científica.

Al recorrer las estadísticas de esta propuesta pedagógica, se destacan algunos datos que vale la pena analizar: a lo largo de las 10 ediciones realizadas del curso en el Centro de Estudios Avanzados, se ha registrado un promedio del 85% de evaluaciones efectivamente presentadas, de las cuales un promedio del 14% de esas evaluaciones no fueron aprobadas en primera instancia. De las evaluaciones presentadas, aproximadamente el 52% corresponde al área de las ciencias sociales y el 48% restante a las ciencias físicas y naturales; los valores de presentación y aprobación antes citados se reparten proporcionalmente.

Al analizar los trabajos reprobados en las sucesivas ediciones del curso es evidente que se arrastran falencias de los niveles primario y medio de la educación formal, en donde todo parece indicar que se ha descuidado el entrenamiento en la lectura y la escritura. A ello debe agregarse la escasa o inexistente presencia de recorridos curriculares destinados al desarrollo de la escritura en las carreras universitarias de grado, tal como señalamos más arriba.

En el ámbito de las ciencias físicas y naturales la mayoría de los textos científicos están en inglés, por lo que gran parte de los estudiantes acumulan más lecturas en ese idioma que en español. Asimismo, algunos organismos nacionales tienen en cuenta sólo las publicaciones en revistas extranjeras, escritas en inglés, con lo que existe una mayor preocupación en adquirir mejores conocimientos en esta lengua que en la propia (Irastorza y Casarin, 2006). Esta situación se ha extendido en las últimas décadas de manera sorprendente al ámbito de las ciencias sociales y humanidades, tal como lo demuestra Renato Ortiz (2009).

Robert A. Day (1996) en su libro *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* afirma que el objetivo de toda investigación científica es la publicación: “La piedra angular de la filosofía de la ciencia se basa en la premisa fundamental de que las investigaciones originales tienen que publicarse, solo así pueden verificarse los nuevos conocimientos científicos y añadirse luego a la base de datos que llamamos precisamente conocimientos científicos.”

La palabra clave, según el autor, es reproducibilidad en el sentido de que es lo que permite la singularidad de la redacción científica. De esta manera, el científico no solo tiene que 'hacer' ciencia sino también 'escribirla', ya que una mala redacción puede retrasar o incluso impedir la publicación de un trabajo científico. Sin embargo, para Day los científicos suelen tener una amplia formación en los aspectos técnicos de la ciencia, pero carecen, en su mayoría, de un correcto manejo de las "artes de la comunicación".

Conclusiones

Es evidente que la creciente demanda por publicar trabajos científicos que se manifiesta en el ámbito académico invita a reflexionar acerca de la necesidad de desarrollar instancias cada vez más formalizadas, cada vez más integradas a los recorridos curriculares básicos.

Se hace necesario enfatizar acerca de la importancia de "alfabetizar" tempranamente a los estudiantes en la producción de textos científico-académicos; al mismo tiempo, es importante reparar en la evidente carencia de destrezas para la elaboración de textos y, especialmente, en lo que compete a esta presentación, en tipologías textuales adecuadas a las necesidades de la comunicación científica.

Es verdad que la única posibilidad cierta y efectiva de que la difusión científica se produzca cabalmente es la publicación; no obstante, no es posible pensar en publicar si no se está en condiciones de producir textos legibles: con adecuación a las normas y estrategias propias de la lengua, y a las convenciones y tradiciones de cada disciplina científica.

El trabajo podría finalizar aquí y sería una buena estrategia publicitaria para nuestro curso. Pero admitir su necesidad y eficacia no nos impide ver la complejidad del problema. Al margen de los resultados que expusimos más arriba tenemos la presunción fundada de que nuestra propuesta funciona mejor para aquellos que menos la necesitan: 40 horas de curso son insuficientes para aprender a escribir textos científicos bajo adecuadas condiciones de legibilidad. Los mejores resultados los consiguen aquellos que ya tienen un conjunto de destrezas y competencias debidamente desarrolladas, y encuentran en nuestro curso un espacio para la sistematización de los conocimientos y la reflexión sobre la problemática de la

escritura y la comunicación científico-académica. Pero también quienes asisten al curso sin otra experiencia previa en el tema que la de su paso por la Universidad, vislumbran un camino —árido, por cierto— para comenzar a transitar, y adquieren las primeras herramientas para comenzar a andarlo.

Es evidente que a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo. A esto deben contribuir decididamente todas las instancias de la educación formal. Sin embargo, también es evidente que el problema excede este ámbito específico y comprende otros niveles de la cultura contemporánea y se instala en los recónditos ámbitos de la vida privada, en la vida pública y en los medios de comunicación masiva. A tal punto se observa una atmósfera poco estimulante para la lectura y la escritura que nos vemos tentados a volver a citar las recomendaciones de los CBC para el nivel inicial: “Así como los niños y las niñas construyen su lengua oral en su interacción con el medio, también se apropian de la lengua escrita a partir de su interacción con un ambiente ‘alfabetizado’, rico en materiales escritos, y con adultos que leen y escriben”. Y también nos tienta volver a citar las palabras de Borges que encabezan estas páginas.

Bibliografía

- Bologna, E.; Casarin, M. (2001). *Investigación en Ciencias Sociales: métodos y procedimientos*. Córdoba: Triunfar.
- Barei, S. (2009). “Nuevos paisajes antropto-tecnológicos”. *Estudios*, 21, 29-38
- Casarin, M. (2006). “Estudio de la dinámica y de las estrategias aplicadas en los diversos seminarios y talleres escritura de tesis”. En *Escritura y producción del conocimiento en carreras de posgrado (Coloquio internacional)*. Buenos Aires, 22 al 24 de mayo, inédito.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Lumen.
- Cassany, D. (2000). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, R. (1996). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Irastorza, R. (1999). “El discurso del amo”. *Educación*, 97, 37-40.
- Irastorza, R.; Casarin, M. (2006). “La enseñanza de la redacción científica: algunas consideraciones en el ámbito de las ciencias agropecuarias”. I Congreso Nacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Montolió, E. (Coord.), (2000). *Manual práctico de escritura académica (vol. I, II y III)*. Barcelona: Ariel.
- Arnoux, E.; di Stefano, M., Pereira, C.; Nogueira, S.; Vitale, A.; Carlino, P.; Martínez, A.; Hidalgo, C. (2003). “Escritura y producción de conocimiento en las carreras de

posgrado”. Ponencia leída en el IIº Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo de 2003.

Ortiz, R. (2005). “La supremacía del inglés y las Ciencias Sociales”. En *Mundialización: saberes y creencias*. Barcelona: Gedisa.

Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Portnoy, A. (1937). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación Buenos Aires.

Richaudeau, F. (Comp.) (1987). *La legibilidad. Investigaciones actuales*. Madrid: Pirámide.

Documentos consultados

Ministerio de Educación, República Argentina (2009) Lengua. Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. http://www.me.gov.ar/doc_fl.html

Ministerio de Educación, República Argentina (2009). Lengua. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. http://www.me.gov.ar/doc_fl.html

Ministerio de Educación, República Argentina (2009). Lengua y literatura. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal.

http://www.me.gov.ar/doc_fl.html

Ministerio de Educación, República Argentina (2009). Lengua y literatura.

Contenidos Básicos Comunes para la formación docente del Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica. http://www.me.gov.ar/doc_fl.html