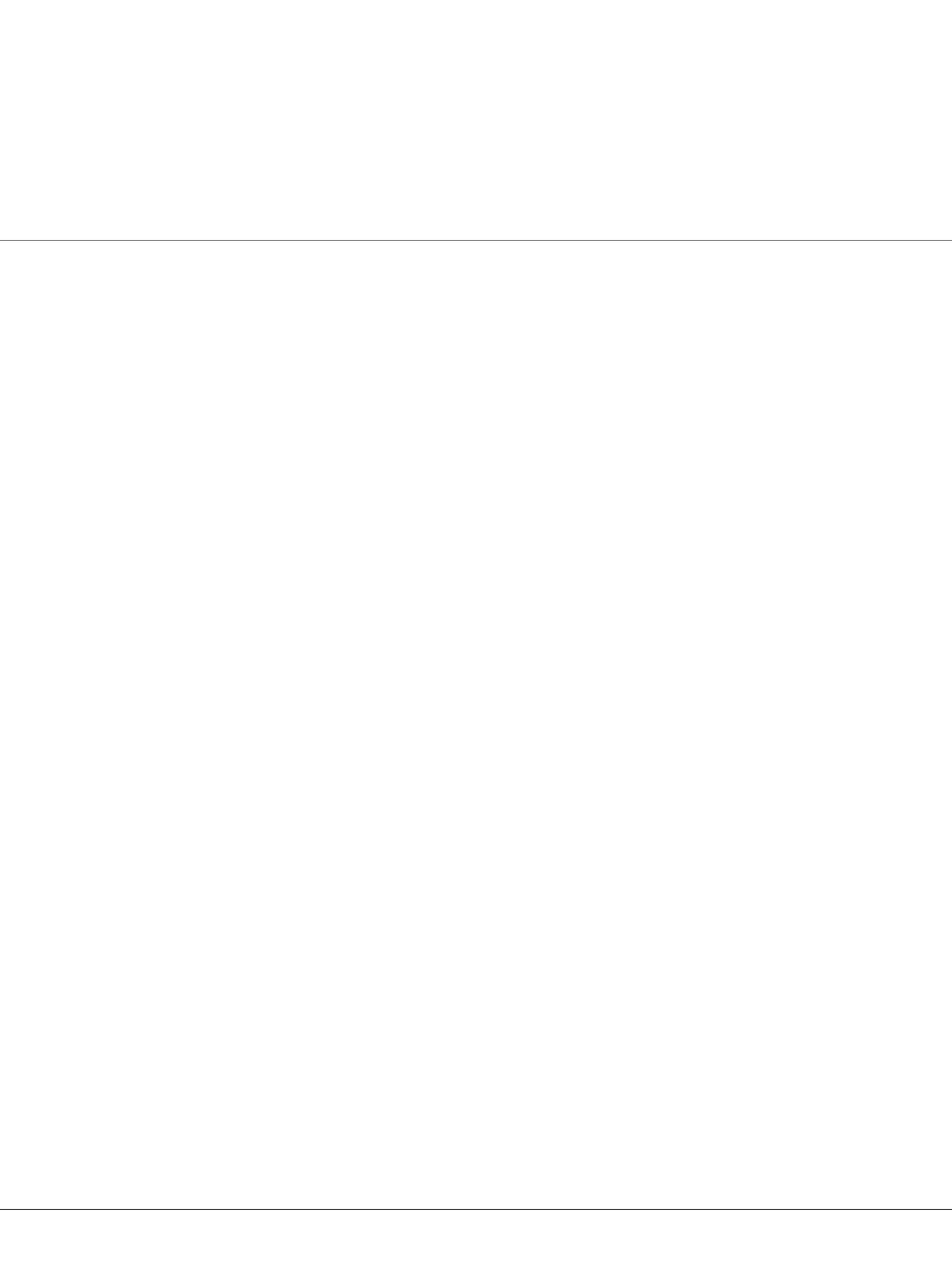


V Jornadas de reflexión académica

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DISEÑO
3 AL 5 DE DICIEMBRE DE 2007



V Jornadas de reflexión académica

3 al 5 de DICIEMBRE de 2007
UNIVERSIDAD ORT | URUGUAY

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DISEÑO

Autoridades de la Facultad

Decano

Ing. Eduardo Hipogrosso

Escuela de Comunicación

Coordinadora

Soc. Silvia Szyrkowski

Coordinadora de Graduados

Lic. Nancy Cappelli

Coordinadora Académica de Comunicación/Catedrática de Periodismo

MSc. Lic. Virginia Silva Pintos

Coordinador Académico de Audiovisual

Lic. Álvaro Buela

Coordinador Académico de Periodismo

Téc. Leonardo Haberkorn

Coordinador Académico de Publicidad

Prof. Álvaro Ahunchain

Coordinador Académico de Sonido

T. S. Guillermo Marchese

Coordinador Académico de Animación y Tecnologías Digitales

MFA. Lic. Alejandro Erramún

Catedrático Asociado de Medios

Lic. Juan Da Rosa

Coordinador de Tecnologías y Proyectos de Audiovisual

Lic. Leonardo Cachón

Consejera Estudiantil

Ana Solari

de Comunicación y Diseño

Escuela de Diseño

Secretario Docente

D. I. Oscar Aguirre

Coordinador

Leonardo Sánchez

Coordinadora de Graduados

Virginia González

Coordinador Académico de Diseño Industrial

D. I. Daniel Domínguez

Coordinadora Académica de Diseño de Modas

D. I. Mariana Muzi

Catedrática de Teoría y Tendencias de la Moda

Dra. Emanuela Cappelli

Catedrático Asociado de Diseño Editorial y Publicitario

D. G. Gustavo Wojciechowski

Catedrático Asociado de Diseño Corporativo

D. G. Marcos Larghero

Catedrático Asociado de Comunicación Visual y Tecnología

Arq. Álvaro Cármes

Catedrática Asociada de Arte y Estética

Lic. Cecilia Ortiz de Taranco

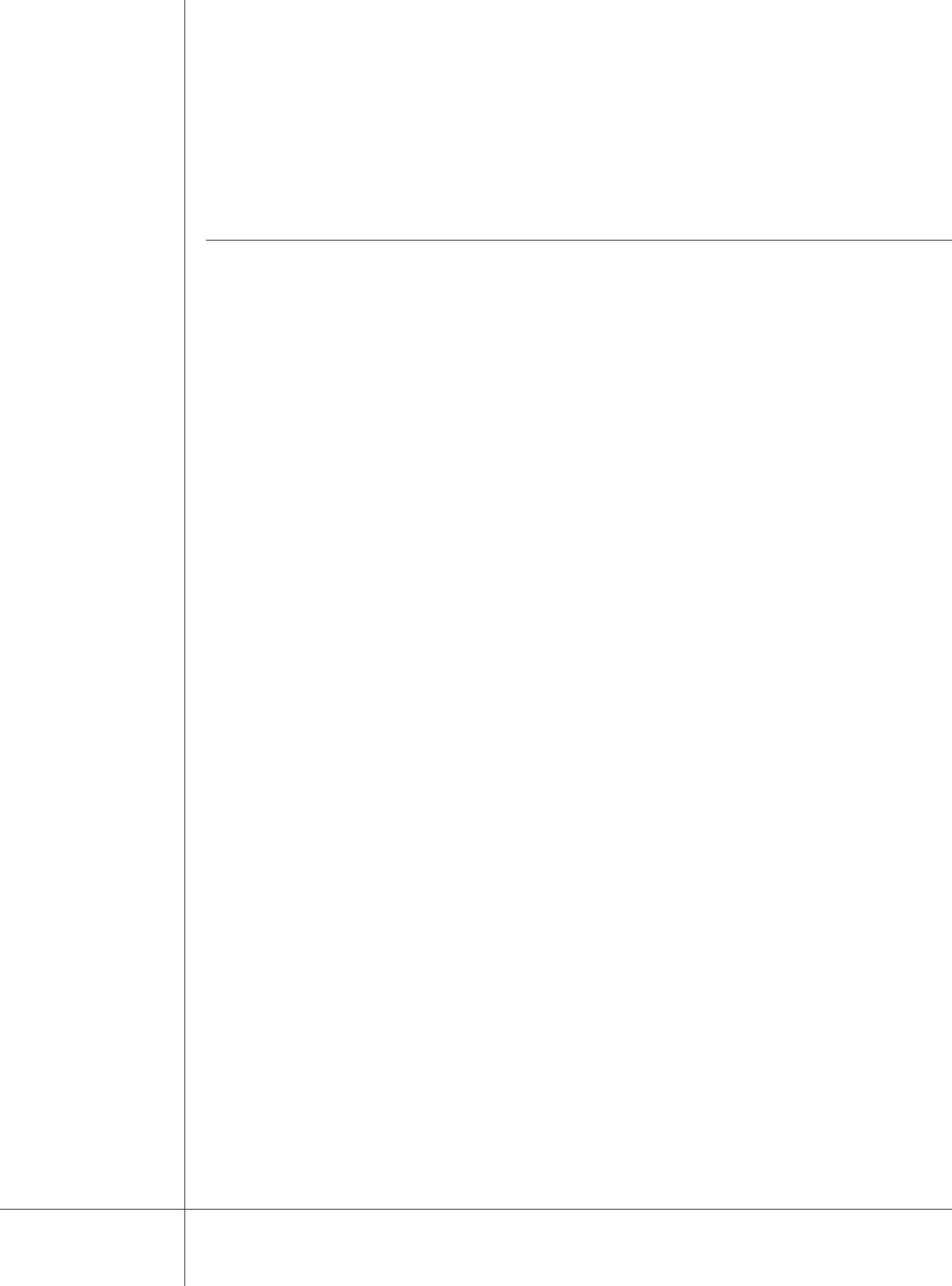
Coordinador de Laboratorios

A. S. Bernardo Korzeniak

Consejero Estudiantil

Psic. Eduardo Fornasari

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO: RENÉ FUENTES – DISEÑO Y ARMADO: PABLO GONZÁLEZ



Edutainment: ¿hacia una universidad "Plaza Sésamo"? <i>Alvaro Abunchain</i>	6
Cambio de hábitos: docentes y alumnos en libertad condicional <i>Graciela Balparda</i>	9
¿Cómo motivar la discusión de casos en clase? <i>Roberto Acosta</i>	11
Diseños de autor, un modo de aprender <i>Carolina Poradosú & Diego Fraga</i>	15
"Cerrada" en la música incidental cinematográfica: la escena de amor de <i>Blade Runner</i> <i>Guilherme de Alencar Pinto</i>	18
El arte como racionalidad vivencial compartida <i>Norberto Baliño</i>	22
Triángulos <i>Ximena Detjen</i>	29
Validación del ESCO: Educación Superior Cultura Organizacional <i>Ximena Fernández</i>	30
Algunos aspectos esenciales de la redacción académica y de la norma de estilo APA <i>René Fuentes Gómez</i>	32

Edutainment: ¿hacia una

La producción de entretenimiento está al tope en los Estados Unidos, incluso supera ampliamente las utilidades del rubro industrial y el agropecuario. El popular pero no siempre edificante *entertainment* va ocupando, con prisa y sin pausa, un rol protagónico en las más variadas disciplinas: publicidad (*advertainment*), periodismo (*infotainment*), política (*politainment*) y también en la educación. Esta ponencia propone reflexionar sobre la *edutainment*, con el ánimo de echar a andar un debate imprescindible: ¿hasta dónde llegar con las tácticas pedagógicas para atraer la atención y el entusiasmo de los estudiantes? ¿Existe un punto de equilibrio entre los dictados serios pero somníferos y los divertidos pero frívolos? ¿Nos espera un futuro de profesores con nariz de payaso?

CULTURE & ENTERTAINMENT INC.

El debate no es nuevo: ¿es la industria del entretenimiento una versión degradada de la producción cultural? ¿Tinelli versus Onetti? En las últimas décadas, muchos intelectuales han combatido esa falsa oposición. Etimológicamente, *entretener* es tener entre; significa compartir una vivencia, una emoción, un estado de ánimo. Una de las acepciones de *entretener*, según la Real Academia Española, es “divertir, recrear el ánimo de uno” (1992, p. 854, vol. 1). Sófocles, Shakespeare, Cervantes, Molière y Chaplin crearon una cultura entretenida.

En su reciente visita a Montevideo, el dramaturgo argentino Mauricio Kartun comparó el desafío de entretener que debe enfrentar un escritor con esa curiosa lucha japonesa llamada *sumo*. Uno de los gordos con pañal tiene que poner toda su fuerza en sacar al otro del área circular del juego. A la inversa, y siguiendo a Kartun, el emisor tiene que poner todo su ingenio en atraer al receptor al escenario, aferrándolo tan fuerte como pueda

para inmovilizarlo. Esto, para el dramaturgo argentino, es entretener.

POLLERITAS CORTADAS

El concepto se degrada cuando la calidad artística cede el paso a los lugares comunes y hace concesiones al mal gusto. Sin embargo, frente a las teorías conspirativas que señalan como culpables a los grandes medios de comunicación, o a ciertas mentes perversas que apuntan a estupidizar al público, debe puntualizarse que esas concreciones decadentes no tienen tanto que ver con la voluntad de quien las formula, sino con los gustos de quienes las recibimos. También en cultura, la demanda condiciona a la oferta. Si no fuera así, Brasil no tendría que avergonzarse porque su escritor más leído en el mundo es Paulo Coelho. Ni el argentino Jorge Bucay se hubiera visto compelido a plagiar, para satisfacer la lucrativa voracidad de los lectores de sus tontas fábulas. El desigual éxito en Uruguay de dos productos televisivos de entretenimiento, provenientes de Argentina, lo dice todo: la teleserie *Vidas robadas* denuncia la explotación sexual de mujeres jóvenes y tiene apenas dos puntos de *rating*. A la misma hora, en otro canal, Tinelli corta la pollerita de sus chicas con una tijera y marca veinte puntos. Así estamos.

DE ESOPPO A LA REDE GLOBO

Según Wikipedia, el neologismo *edutainment* fue concebido por Bob Heyman, cuando producía documentales para la *National Geographic Society*. La misma fuente señala que en 1983, Spectrum Microcomputers, del Reino Unido, lanzó un paquete de juegos de computadora bajo esa denominación. Pero sus orígenes se remontan a las fábulas clásicas, que a través de la creación literaria procuraban brindar enseñanzas morales. Conscientes del impacto de la televisión, muchos creadores y productores

universidad “Plaza Sésamo”?

la vieron como el medio ideal para generar entretenimiento con contenidos educativos. La estrategia que implementó por primera vez el legendario programa *Plaza Sésamo* puede verse hoy en las mejores series infantiles que, como *Lazy Town*, educan sobre conductas saludables y valores morales, a partir de divertidas ficciones. De manera más o menos explícita, los teleteatros brasileños de la Rede Globo han colaborado de manera decisiva con la difusión de prácticas de salud: prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, autoexamen de mamas, etc. Por ejemplo, en el reciente teleteatro *El Clon* tuvo gran importancia la difusión de testimonios de ex drogadictos, que literalmente intervenían la ficción para confesar en primer plano cómo se hicieron adictos y lo perjudiciales que habían sido las drogas en sus vidas.

UNIVERSIDAD SÉSAMO

¿Es trasladable esta experiencia al aula universitaria? Un docente colombiano me hizo esta pregunta, cuando presenté en el Politécnico Grancolombiano de Bogotá mis investigaciones sobre el nuevo lenguaje publicitario del *advertainment*. La preocupación del colega estaba centrada justamente en la demanda de “clases entretenidas”, por parte de los estudiantes. Esto le causaba una particular irritación, porque, con toda razón, él sentía que su misión no era divertir sino enseñar, aunque resultara aburrido. Del otro lado, podríamos replicar que si asumimos que nuestras clases son soporíferas, estamos haciendo muy poco por enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está bien: los docentes no somos *showmen* ni nuestros dictados pueden convertirse en una *stand-up comedy*. Pero tampoco tenemos que escudarnos en esa resignación para desatender el imprescindible atractivo que debemos dar a nuestras clases. Tal vez sean muy imprecisos los límites entre uno y otro

extremo, pero antes de autoconvencernos de que no debemos resultar entretenidos, sería preferible que al menos nos lo planteáramos como un problema. Sobre todo debemos hacerlo atendiendo a la natural propensión humana a autojustificar las limitaciones, por temor a enfrentar las carencias propias. (Recientemente, un dirigente del gremio de docentes de Enseñanza Secundaria, consultado sobre la pésima preparación con que egresan los estudiantes del liceo, ¡le echaba la culpa a la reforma de Germán Rama!).

RISAS Y LÁGRIMAS

Entretener no significa en todos los casos hacer reír. El humor puede ser un eficiente dinamizador de clase, pero no es el único. De mi época de estudiante liceal, recuerdo a un profesor de historia, de apellido Morera; cuando explicaba las Instrucciones del año XIII, se emocionaba hasta las lágrimas. También recuerdo al gran Domingo Bordoli, en las aulas del Instituto de Profesores Artigas, llorando con *La Ilíada* entre las manos. Cuando logramos identificar un contenido educativo con una emoción... ¿quién sería capaz de borrarlo? Tampoco el entretenimiento está dado por la liviandad contextual o falta de profundidad. En muchas oportunidades, al extremar la exigencia, el espíritu de competencia consigo mismo impulsa al alumno a superar cualquier escollo, para adentrarse más en el objeto de estudio.

UN EJEMPLO

En mis clases de Creación Publicitaria, cuando percibo carencia de vocabulario, incorporo un ejercicio que tomamos como un juego. Recogiendo la experiencia del francés Georges Perèc en su novela *La disparition*, que está escrita sin usar ni una sola vez la vocal *e*, que es la más usada en la lengua francesa, propongo a los estudiantes que reescriban un

Edutainment: ¿hacia una universidad “Plaza Sésamo”?

texto muy conocido, pero evitando emplear la vocal *a*, que es la más usada en español. Veamos, por ejemplo, los primeros versos de nuestro Himno Nacional:

“Orientales, ¡la patria o la tumba!
Libertad o con gloria morir,
es el voto que el alma pronuncia
y que heroicos sabremos cumplir”.

Para reescribirlos sin usar la *a*, los estudiantes se las ingenian, por ejemplo, así:

“Seres de este territorio, ¡nuestro suelo o
/ el cementerio!
Ser libres u honorablemente morir,
es el voto que surge de nuestro interior
y que heroicos hemos de cumplir”.

La discusión entonces pasa a ser cuánto se modificaron los significados originales en la nueva versión. Pero ocurre a menudo que a algunos de los estudiantes se les escapa alguna *a*. En ese caso, hemos propuesto que cada *a* involuntaria que lea un estudiante en su presentación sea respondida con una lluvia de proyectiles por parte de sus compañeros (bollitos de papel, pelotas de ping pong o directamente calzados deportivos...). Si propusiéramos lo mismo cada vez que un estudiante comete una falta ortográfica, para algunos venir a ORT sería más peligroso que asistir a la barra brava de la *Ámsterdam*... Pero valga la anécdota como ejemplo de un intento puntual de instalar un clima lúdico; que, paradójicamente, coadyuve a una mayor exigencia pedagógica. ●

Referencias:

Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española* (21^{era} ed., vol. 1). Madrid, España: Espasa Calpe.

Wikipedia. *Edutainment* [artículo en línea]. Recuperado el 23 de julio de 2008, de <http://en.wikipedia.org/wiki/edutainment>

Cambio de hábitos: docentes y alumnos en libertad condicional

¿Cambiamos los hábitos realmente? ¿Será la expresión mágica de un deseo? ¿Queremos salir de lo que nosotros mismos pensamos para aceptar lo que nos proponen? ¿Nos mentimos cuando venimos a clase convenciéndonos de que está bien lo que hacemos? ¿Pensamos realmente en el alumno o es el deseo de hacer lo que tenemos ganas de experimentar lo que nos lleva a plantear los cursos de un molde u otro?

Ah... preguntas, preguntas, reflexiones. ¿Hablamos para escucharnos a nosotros mismos? ¿Tenemos más intenciones de hablar que de escuchar? ¿Queremos transmitir más que recibir? ¿Estamos dispuestos a cambiar o sólo es la expresión de un lugar común? Convengamos que pensar es variar, cambiar el rumbo; se crea la ilusión de que los cambios funcionarán por sí mismos para mejorar lo que no funciona o funciona mal.

Entonces, en un momento de lucidez, a alguno de nosotros se le ocurre ir hacia atrás y ver qué fue propuesto en las jornadas anteriores y, ¡oh, sorpresa!, los temas son recurrentes. Y nosotros también. ¿Es que nos volvimos todos obsesivos? ¿Nos atacó una especie de olvido reflexivo? ¿Estamos viejos y repetimos las mismas anécdotas?

“Los alumnos no leen”, “los alumnos no entienden lo que leen”, “los alumnos no relacionan conocimientos” son reclamos que los docentes escuchamos año a año. ¿Nosotros predicamos con el ejemplo? Veamos. Veámonos. Los invito a releer las jornadas pasadas. Yo me sentí llena de ideas “compartidas” desde el 2004 (y eso porque no tengo el ejemplar de las Primeras Jornadas de Reflexión de esta Facultad de Comunicación y Diseño). Una de las ideas es ésta: aunque el conocimiento puede transformarse en actividad lúdica —que implica trabajar en espacios de transición entre la realidad académica y el “afuera” laboral—, hay un deseo de aferrarse

a lo que funciona y funcionó; incluso a lo que parece innovador, pero lleva muchos años en el exhibidor de la pedagogía, la didáctica y las metodologías.

Creemos ser innovadores cuando adoptamos las tecnologías y las acercamos a las aulas. Creemos ser innovadores cuando pasamos de la teoría a la práctica en el aprendizaje, cuando proponemos a los alumnos que jueguen a ser y a hacer como los profesionales, cuando hacemos simulaciones. Y ocurre que simular, jugar a “vamos a decir que...” es algo que se hace en los jardines de educación inicial de nuestro país desde hace más de un siglo. Es algo que los niños hacen desde que fueron cachorros en su especie, en su tribu; y juegan a “hacer” como adultos, juntos con los adultos. ¿Somos innovadores cuando creemos que salir del aula para conocer el mundo es novedoso? ¿De veras creemos esto? Tal vez sea mejor redescubrir que tratar de inventar. Desde hace largo tiempo los docentes nos preguntamos qué hacer para que los alumnos aprendan mejor. Tal vez es un “descubrimiento” universitario, pero no es un descubrimiento pedagógico.

Traer a la universidad lo que experimentó con éxito Enriqueta Compte y Riqué a fines del siglo XIX es creernos que abrimos las rejas de las magnas aulas universitarias. Dijo esta maestra: “Dejar crecer, dejar pensar, dejar hacer y no intervenir contra el crecimiento y la acción” (www.cep.edu.uy, 2008, p. 1). Más de cien años después, seguimos descubriendo que el camino es promover la acción en el aprendizaje: pensar, hacer, crear.

“Los alumnos están dispersos, distraídos”, se quejan los profesores. Sin embargo, “el adolescente actual es multiabarcativo; porque simultáneamente es capaz de ver televisión, hacer tareas, escuchar la radio, jugar... Muchas veces lo hace en forma yuxtapuesta, y en todo caso, por períodos breves de tiempo” (Avendaño, 1994, p. 34). Y aquí en la

graciela balparda

grabalp@gmail.com

universidad nos planteamos una y otra vez el cambio de hábitos, pasar de la clase impecable pero aburridísima a una especie de gran show, como dice Álvaro Ahunchain en su ponencia. Reflexionamos acerca de la libertad de acción y el crecimiento en el juego, la calidad de la educación, el conocimiento absurdo, los espacios de interacción didáctica y los docentes como un público difícil. Reflexionamos más, reflexionamos acerca de las jornadas mismas, nos contamos experiencias y seguimos reflexionando. Pero, realmente, ¿cuántos de nosotros escuchamos y pensamos en silencio acerca de nuestra labor docente, sin pensamientos vertiginosos, apuros ni prejuicios? (Raij, 2003).

¿Salimos de nuestras propias jaulas? ¿Realmente salimos de la comodidad de nuestras convicciones? ¿Estamos pensando sobre estereotipos? Los alumnos son esto o aquello. Los profesores son de esta forma o de aquella. Ellos y nosotros. Cuando se cierran estas jornadas, ¿también estaremos cerrando las puertas para regresar cómodamente a nuestras áreas protegidas? ¿Qué haremos? ¿Regresar a la seguridad del aula para seguir consumiendo alimento universitario súper balanceado? ¿Nos condenamos a cadena de perpetuidad académica? Tal vez algunos puedan salir en libertad –condicionada, claro–; porque, como dicen, cambiar de hábitos no es nada fácil para la gente grande. ●

Referencias:

Avenidaño, C. (1994). *Hacia una nueva sinergia: comunicación y educación*. México D. F., México: Universidad Diego Portal.

Consejo de Educación Primaria. *Enriqueta Compte y Riqué (1886-1949)* [resumen biográfico en línea]. Recuperado el 22 de julio, de <http://www.cep.edu.uy/CEP/80Ans/EnriquetaCompte.htm>

Raij, S. (2003). Educar: una experiencia disfrutable. *Jornadas de Reflexión Académica*, I, pp. 48 y 49.

¿Cómo motivar la discusión de casos en clase?

“Dime, olvido. Muéstrame, recuerdo. Involúcrame, entiendo”.
(Proverbio chino)

IDENTIFICACIÓN DE UNA CONSTANTE

Teniendo más de 10 años como docente de marketing y comunicaciones integradas, en distintas carreras de tres facultades de esta universidad, he podido constatar un factor común y alarmante que se da en todas las clases: la falta de interés o quizás la puesta en práctica de la ley del mínimo esfuerzo, por parte de la gran mayoría de los alumnos, para no investigar ni leer casos. Esta aparente ausencia de curiosidad o el rechazo a profundizar conocimientos llega al extremo cuando ni siquiera leen periódicos, suplementos especializados o revistas técnicas con artículos concisos sobre sus áreas de estudio.

LA IMPORTANCIA DIDÁCTICA DE ESTUDIAR CASOS

En marketing, como en muchas disciplinas, la presentación de casos en clase es una herramienta didáctica fundamental que tiene el docente para mostrar la teoría en acción; así logra un espacio de interactividad y debate con y entre los alumnos, también genera una clase más dinámica y lúdica.

Considerando que un caso puede presentar múltiples soluciones y perspectivas estratégicas, la pertinencia de su elección pasa a ser relevante por su valor práctico, realista, anecdótico e incluso por su valor local. Es en ese último punto donde la experiencia y el alto grado de actualización del docente pasan a ser vitales y generan valor para el alumno, ya que podrá presentar casos de la realidad comercial de las PYMES o grandes empresas nacionales. Esto a su vez facilita que los alumnos puedan extrapolar datos de los casos –muy válidos y gráficos– que se encuentran en los libros de textos de los cursos, pero que hacen referencia a empresas gigantescas en

mercados con realidades muy diferentes del nacional o regional, y que describen estrategias o conclusiones que son a veces difíciles de bajar a la realidad local.

Muchas materias requieren que el alumno investigue y desarrolle uno o dos casos como requerimiento académico para la exoneración o aprobación del curso, pero entiendo que esto no es suficiente para que incorporen y manejen con cierta solvencia todas las variables a tener en cuenta a la hora de resolver un problema estratégico. La clave estaría entonces en acelerar la curva de aprendizaje y experiencias del alumno, para brindarle una mayor variedad de casos breves sobre temas puntuales, permitiéndole así poner foco en esa variable o herramienta táctica concreta para luego ir ensamblando el mapa total.

EL “SABOTAJE” A LOS CASOS

Insisto en la importancia de elegir casos breves; porque aunque el docente entregue a los alumnos fotocopias del caso (de sólo 3 ó 4 páginas), con la debida antelación para que puedan leerlo y estudiar antes de discutirlo en clase, no lo harán. Cuando llega el día, no lo leyeron o lo leyeron y se olvidaron. Esto obliga a perder tiempo releándolo en clase y que el docente necesite más de una clase para discutirlo. Además, a veces ocurre que los alumnos que fueron a la primera clase no coinciden con los que asistieron a la segunda. Por consiguiente, la resolución y discusión de casos en clase termina transformándose en un monólogo del docente, y el caso se convierte en una “pesadilla” didáctica y una pérdida de tiempo que desalienta al educando y al educador.

EXPLORANDO UNA SOLUCIÓN METODOLÓGICA SIMPLE

Si se intenta hacer autocrítica para justificar o entender esa apatía de los alumnos a

roberto acosta

raf@internet.com.uy

investigar y leer, se podría pensar que quizá sea consecuencia de la mezcla de varios factores: la influencia del estilo de enseñanza inicial que recibieron, el hábito de dar clases magistrales (o el “celo” docente) para aprovechar al máximo la hora de clase, también ese espíritu paternalista que surge cuando el educador involuntariamente monopoliza la presentación de casos y genera una cultura de “servir todo en bandeja” a los alumnos.

En el artículo *Motivación en los aprendizajes universitarios*, la MSc. QF. Marina Míguez, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, concluye: “Ha sido demostrado que la cantidad de información que los estudiantes retienen depende directamente de la forma en que se les brindó y del ambiente de aprendizaje que logra el docente” (2003, p. 13).

Su investigación aportó la siguiente conclusión:

Los estudiantes retienen: 10% de lo que leen; 26% de lo que escuchan; 30% de lo que ven; 50% de lo que ven y escuchan; 70% de lo que discuten con otros; 80% de su experiencia personal; 90% de lo que dicen que han hecho y 95% de lo que enseñan. (2003, p. 12)

Lo anterior concuerda con el proverbio chino citado en el comienzo de esta ponencia, también con la filosofía de generar una clase cada vez más participativa y con mayor protagonismo del alumno, para que el curso sea más rico en experiencias, análisis y debates.

Teniendo en cuenta esta filosofía, el año pasado comencé a desarrollar en todos mis cursos una dinámica de discusión de casos breves y puntuales, que deben ser investigados y presentados en clase por los alumnos. Dedicó cinco clases del semestre a esta actividad. Como el alumno es quien elige el caso, se siente cómodo con él; pues sabe que tiene que leerlo o exponerlo en 10 minutos

aproximadamente, y esto genera un entusiasmo y una competencia colectiva. La clase pasa enseguida a la acción del debate, de este modo mantengo el interés y la atención de los alumnos, también el “mensaje” les llega de una forma más rápida y concreta.

A modo de incentivo, cada trabajo presentado en tiempo y forma se evalúa con un puntaje máximo de 2 puntos. El alumno incluso puede sumar hasta 10 puntos (5 trabajos en total), por concepto de “Actuación en clase”; y 5 puntos más por su participación y pro-actividad durante el curso. Esos 15 puntos (el máximo permitido por la universidad para evaluar “Actuación en clase”) pasan a ser un beneficio decisivo para complementar el puntaje obtenido en parciales y obligatorios a la hora de exonerar o aprobar un curso.

CONDICIONES DINÁMICAS PARA LA DISCUSIÓN DE CASOS

1- Participantes. Trabajos –de carácter voluntario– que deberán ser realizados y presentados de manera individual.

2- Temas. Los cinco casos corresponderán a temas teóricos ya vistos en clase. La consigna es describir experiencias personales, buscar casos, artículos o noticias interesantes y breves sobre innovaciones y tendencias en los distintos temas del curso. El caso o artículo podrá ser copiado textualmente o editado; además, el docente espera que sea complementado con información obtenida de otras fuentes.

3- Fuentes de información. La búsqueda se deberá concentrar en empresas, experiencias profesionales, diarios, suplementos y revistas locales o regionales (no en la bibliografía sugerida para el curso). El objetivo es analizar casos de productos o servicios de empresas nacionales o regionales.

4- Plazos. Los temas y fechas se indican

en el repartido “Plan de Curso”, que se entrega a comienzos del semestre. Se sugiere que el docente tenga una semana de tiempo como mínimo para leer los casos y seleccionar los más relevantes para discutir en clase. Aquellos alumnos que no entreguen el caso en la fecha indicada, podrán incorporarlo posteriormente a su carpeta de casos, pero no serán calificados.

5- Presentación escrita. A comienzo del semestre se entrega un instructivo con todos los requisitos para la presentación, incluso el encabezado tipo.

5.1. El encabezado tipo –con formato de cuadro– contiene los siguientes títulos: 1) Tema/s; 2) Título del artículo y/o caso; 3) Autor del caso o artículo; 4) Fuentes de información; 5) Fecha de publicación; 6) Otras fuentes consultadas; 7) Relevado o editado por: (nombre del alumno); 8) Carrera; 9) Materia; 10) Semestre; 11) Número de caso y fecha de entrega en clase.

5.2. Sinopsis: No deberá exceder 50 palabras.

5.3. El cuerpo del trabajo podrá tener un máximo de 1400 palabras (3 carillas); esta extensión no incluye anexos. (Se aplican las reglas de presentaciones escritas, explicitadas en el repartido “Programa y Metodología del curso”.) Se destacará en negrita la información que sea relevante en relación al tema específico de estudio. Se sugiere la inclusión de *iso-logotipos*, fotos y/o diagramas. El alumno deberá entregar al docente una copia impresa el día estipulado, de no asistir a clase podrá dejar una copia impresa en la bedelía, con anterioridad o el mismo día de la presentación en clase. Los casos serán posteriormente cargados por el docente en la carpeta “Material Docente”, en el Disco D del servidor del laboratorio, para que los alumnos puedan hacer copias de los mismos.

6- Presentación oral en clase. Los es-

tudiantes pueden ofrecerse voluntariamente para presentar su caso o pueden ser escogidos por el docente. Estilo de la discusión: mesa redonda.

7- Evaluación. 2 puntos máximo por trabajo; 10 puntos en total. El docente evalúa la pertinencia, originalidad e innovación del caso; también la calidad y la profundidad de la investigación, la calidad de la exposición y la presentación.

CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

A dos años de haber implementado esta dinámica de casos y considerando que son trabajos de carácter voluntario, puedo afirmar que el nivel de participación de alumnos llega a más de un 80% en todos los cursos. En lo que va del segundo semestre del 2007, en las tres materias que estoy dictando –que exigen para la exoneración el 86% del puntaje total– y sobre la base de 4 casos entregados, pues el 5to. aún no ha sido entregado, los resultados observados son los siguientes:

Facultad de Comunicación y Diseño:

Marketing Estratégico XC/VN

Curso diurno (20 alumnos)

- Casos entregados: 55
- Alumnos que presentaron el 1^{er} caso: 78%
- Alumnos que presentaron 4 casos: 40%

Marketing Estratégico XC/VN

Curso nocturno (20 alumnos)

- Casos entregados: 74
- Alumnos que presentaron el 1^{er} caso: 90%
- Alumnos que presentaron 4 casos: 40%

Facultad de Arquitectura:

Marketing VQ Curso diurno (18 alumnos)

- Casos entregados: 52
- Alumnos que presentaron el 1^{er} caso: 83%
- Alumnos que presentaron 4 casos: 39%

Al hacer un promedio de los tres cursos,

puedo concluir diciendo que el 84% de los alumnos entregó el primer caso, y que el 44% entregó cuatro casos. El curso nocturno de Marketing Estratégico generó 27% más de casos que el mismo curso de la mañana. Asimismo, aproximadamente el 5% de los alumnos entregó más casos de los solicitados por tema.

La disminución de la entrega de trabajos se podría explicar por varios factores: algunos estudiantes no pudieron aprobar la materia previa, por eso perdieron el derecho de exoneración; la desmotivación por haber obtenido bajos puntajes en parciales y obligatorios, pues

eso les impide llegar al 86% requerido para la exoneración; la deserción parcial o total del curso.

En conclusión, esta dinámica de clase permite que los alumnos puedan contar con entre 60 y 90 casos extras por clase, también les permite acceder a los casos presentados por otros grupos a través de la carpeta “Material Docente”. Esos casos, una vez que son debidamente seleccionados y/o perfeccionados por el docente, se transforman en una excelente herramienta de trabajo para generar cursos más motivantes e interactivos, ricos en experiencias y debates. ●

Referencia bibliográfica:

Míguez, M. (2003). *Motivación en los aprendizajes universitarios* (Serie Formación Docente). Montevideo, Uruguay: Publicaciones del CEL.

Diseños de autor,

un modo de aprender

INTRODUCCIÓN

Todos hemos escuchado en alguna de nuestras clases la pregunta “¿Y cuando terminemos la carrera, qué?”. Pregunta que en algún momento nosotros mismos nos hicimos. La búsqueda de referentes y antecedentes es inevitable. ¿Es tarea de los docentes trabajar sobre esas ansiedades y colaborar en la búsqueda de las respuestas? En esta ponencia pretendemos acercar algunas alternativas, analizando una experiencia en particular.

¿QUÉ ES EL DISEÑO DE AUTOR?

Es una tendencia de las distintas manifestaciones del diseño, que surge en el diseño de indumentaria, aunque se toma del diseño industrial y del diseño gráfico, y que combina muchas veces las tres disciplinas y potencia el concepto *de autor*.

El diseño de autor como fenómeno es una respuesta regional por parte de los diseñadores a la última crisis económica, durante la cual el sector industrial se vio fuertemente disminuido. La masividad de las grandes marcas y la búsqueda de diferenciación de determinados grupos culturales alimentaron el desarrollo de esta tendencia. Las fábricas que se mantuvieron adoptaron la sistematización de la moda como mecanismo de supervivencia; pues dejaron de lado la impronta local, para dar paso a un tipo de producto y de comercialización cada vez más impersonales.

Los diseñadores se encontraron entonces en un contexto donde no hallaban su nicho dentro de la industria. Desde el diseño de indumentaria comenzaron a funcionar propuestas con cierta exclusividad, con mayor costo para el consumidor en algunos casos, pero que en contrapartida encontraban un *valor de diseño* materializado en ciertas características formales y resolutorias, las cuales hacen que un producto sea percibido como *diferente*. Ahora los diseñadores industriales observan

y adoptan esa metodología. Comienza a asociarse el diseño de autor con términos como *edición limitada, producto único, investigación y experimentación* de materiales, *materiales o texturas nobles*, utilización de *materiales no tradicionales* en cierto contexto. Se crean objetos que se constituyen en una entidad cultural; la cual busca restablecer una relación entre el productor y su clientela, quienes reasignan valor al momento del intercambio. El consumidor vuelve a ser parte de la *cadena de diseño*; la cual involucra la conceptualización, el desarrollo de un producto, su comunicación y la venta. Esto le permite establecer un vínculo particular con los objetos diseñados con las características anteriormente mencionadas.

El proceso de diseño involucra un mix de variables relacionadas con el producto y su desarrollo. Todo diseñador debe recorrer un camino hasta arribar a una propuesta conceptual clara; también debe determinar la apariencia, terminaciones y precio, manteniendo como referencia al usuario. En el caso del diseño de autor, debe resolver además algunos aspectos comunicacionales: identidad de la marca y del producto, eventuales aplicaciones en etiquetas, embalajes, tarjetas, folletos y web. Además, debe definir cómo explicar y comunicar su uso, el modo de exponer los objetos, el diseño del stand-expositor, el entorno en el cual se instalará, etcétera. En un contexto industrial-empresarial organizado, los profesionales del diseño cuentan con un *background* productivo e intelectual que acompaña cada decisión tomada. Sin embargo, en el caso del diseño de autor, los diseñadores carecen de una estructura predefinida, por lo cual ellos mismos pueden ir reconociendo las capacidades y características de cada proveedor (de materias, de tecnología, de soluciones) hasta formar un ecosistema productivo propio.

Realizar este proceso con éxito implica que los estudiantes y los jóvenes profesionales

deben ser proyectualmente maduros para interpretar los códigos productivos y aplicarlos inteligentemente a sus productos.

UN ESTUDIANTE EMPRENDEDOR: UNA NUEVA FORMA DE EJERCER LA UNIVERSIDAD

Día a día nos encontramos con nuevos diseñadores o estudiantes cercanos a graduarse que tienen inquietudes y necesidades de desarrollo profesional propias de cualquier contexto académico; con la diferencia que el diseño industrial en Uruguay, particularmente en la Universidad ORT, es una disciplina joven.

Como describimos anteriormente, diseñar, desarrollar, gestionar, producir, controlar, comercializar y rediseñar son acciones vinculadas directamente con la profesión del diseñador. La formación que nuestros estudiantes reciben atiende y apunta especialmente a estas áreas, en la teoría como en las aplicaciones prácticas de las distintas asignaturas proyectuales. Nuestra intención es profundizar en alternativas que refuercen las vivencias directas de los estudiantes con los desafíos que la profesión les plantea.

Los alumnos diseñadores no siempre tienen acceso, manejo o recursos para comenzar a desarrollar sus proyectos y poder entablar los puentes entre los productos de diseño y los posibles consumidores. Existen diversos caminos en los cuales la universidad puede colaborar para estimular y tender estas redes; ya sea a través de los laboratorios, las herramientas, los conocimientos de cada materia, la organización y logística, la posibilidad de brindar un espacio para la exposición de productos, etc. En paralelo, la comunidad académica en su conjunto tiene responsabilidad ante estos procesos: profesores que generan espacios, viajan a ferias, acompañan a los estudiantes y fomentan en cada instancia el crecimiento de este tipo de iniciativas.

Estamos entonces en un contexto compuesto por jóvenes diseñadores, ávidos de encontrar y construir un espacio, y un público creciente que poco a poco va tomando contacto con una cultura de diseño y busca en consecuencia consumir diferenciación, aunque implique pagar el valor de productos más exclusivos.

EJEMPLO REAL: "SÁBADOS DE NOVIEMBRE, FERIA DE DISEÑO EN EL SURTIDOR BAR"

Para poder unir estas expectativas se necesitan el producto y un contexto donde comercializarlo y poder llegar a ese público. Así durante todos los sábados de noviembre de 2007 se desarrolló la "Feria de Diseños de Autor", en el pub El Surtidor Bar, espacio donde más de 20 jóvenes representantes de nuestra comunidad académica ofrecieron sus productos, en muchos casos surgidos o disparados en trabajos de aula.

Organizamos este evento junto con Fabrizio Belo Borrone, Licenciado en Gerencia y Administración de la Universidad ORT, y Eduardo Levratto Lagrotta, Analista en Marketing de la Universidad ORT, dueños del pub. Ambos nos contactaron para coordinar la feria, pero su vínculo con la comunidad ORT y el conocimiento de los temas relativos a sus disciplinas profesionales facilitaron el trabajo y generaron un diálogo en espacios comunes. Para este evento se realizó un llamado abierto a estudiantes y profesionales de todas las áreas del diseño. En este marco es que analizaremos algunas de las vivencias, anécdotas y muy especialmente algunos aprendizajes de los estudiantes de las carreras de diseño en la Universidad ORT Uruguay.

Fue una oportunidad sumamente enriquecedora para todos los participantes. Las críticas y elogios de los potenciales usuarios y clientes han sido, sin duda, *inputs* para alegrías y reflexiones. El trabajo interdisciplinario de profesionales de distintas áreas fue un catali-

zador clave para llevar adelante un proyecto en común, que abarcó la búsqueda de *sponsors*, la convocatoria y coordinación de los diseñadores, la diagramación de la feria, los aspectos de comunicación y todo lo relativo al apoyo en el desarrollo de los productos.

Estudiantes viviendo los desafíos propios de la gestión de proveedores, la producción de componentes, construir, exigir calidad, terminación, plazos y enfrentarse a los innumerables imprevistos que surgen en la producción de estas pequeñas series son situaciones que propician un aprendizaje invaluable. Estos conocimientos cuando se mencionan desde lo académico generan dudas y cierta sensación de lejanía. La experiencia proveniente de la práctica, la ejecución, la autogestión, la autoproducción, los distintos tests y pruebas sumados al choque con el

mercado y las argumentaciones durante la venta son la realidad de conceptos analizados y explicados por los docentes de cada área durante la carrera.

Es destacable la actitud de aquellos estudiantes que se atrevieron a dar un paso, invertir, trabajar y arriesgar para poner sus productos a consideración del público; que, en última instancia, ha validado las propuestas a través de la compra. Esto, sin duda, ha reforzado la confianza de ellos en la profesión y en la viabilidad de sus ideas, hoy productos.

Por último, es de destacar que ante una pregunta que escuchamos en más de una oportunidad durante la feria “¿Y vos, dónde estudiás?”, la respuesta fue “En la Universidad ORT”. Algo que nos debe alentar para continuar construyendo, apoyando y educando a los nuevos diseñadores industriales. ●

Referencia bibliográfica:

Guerschman, Bárbara (2007). Vinculación entre Arte, moda y Nación: El diseño de Autor desde una perspectiva Antropológica. 27 de noviembre de 2007.

“Cerrada” en la música

la escena de amor

En el estilo clásico hollywoodense, la mayoría de la música incidental cinematográfica corresponde a una de dos categorías opuestas: forma abierta con tratamiento leitmotívico de raíz wagneriana (lo que Erich Korngold aludió como una *textless opera*)¹ y forma cerrada, a la manera de una canción sencilla. El empleo dramático del tipo wagneriano deriva de una tradición más larga y sigue siendo la solución más común, generalmente satisfactoria para seguir y enfatizar el desarrollo dramático de una escena. La canción extradiegética, especialmente si tiene letra, suele quedar confinada a momentos sin desarrollo dramático (secuencias de montaje, que pueden asumir el aspecto de *clips* dentro de una película). Existen, por supuesto, innumerables alternativas, especialmente por fuera del estilo clásico hollywoodense.

Sin embargo, aun dentro del estilo clásico, existe el caso —que a mi conocimiento no fue observado en los trabajos teóricos sobre música para cine— de la forma cerrada, usada en escenas con desarrollo dramático y puntillosamente coordinadas con su desarrollo. Uno de ellos ocurre en *Blade Runner* (1982), dirigida por Ridley Scott, con música de Vangelis. La escena en cuestión es la del amor entre Deckard y Rachael². La música de esta escena aparece en discos con el título *Love Theme* o *Love Theme from Blade Runner*³. Aunque los créditos de presentación de la película indican “Music composed, arranged, performed and produced by Vangelis”, en esta música suena un saxo tocado por el británico Dick Morrissey.⁴

1 Cit. en David Bordwell, Janet Staiger & Kristin Thompson, *The Classical Hollywood Cinema/Film Style & Mode of Production to 1960*, Columbia University Press, New York, 1985, p.39.

2. Capítulo 22 de la edición estadounidense en DVD del «corte del director» (1991), WB 83779, 2006, a los 67'44". La presente descripción está basada en esa versión.

3. Artículo 'Blade Runner (Soundtracks)' en http://en.wikipedia.org/wiki/Blade_Runner_%28soundtracks%29 (consultado el 29/XI/2007).

4. ídem.

El argumento narra que hace poco Rachael se enteró de que en realidad es un androide con memoria implantada de otra persona. Ella viene de salvarle la vida a Deckard. Llegaron al apartamento de Deckard; quien, físicamente lastimado y extenuado, se quedó dormido. Cuando empieza la escena, Rachael toca un fragmento sencillo de vals al piano y se suelta el pelo (lo cual altera radicalmente su *look*). El piano despierta a Deckard, quien se acerca a Rachael. Ella le explica que recuerda que ha tomado clases de piano, pero no está segura de si realmente tomó esas clases o sólo se ubican en la memoria que le fue implantada; por eso tampoco sabe si realmente es capaz de tocar. Deckard intenta besarla, Rachael lo evita y se dirige a la puerta de la calle. Deckard se le impone y la tranquiliza. Se besan. *Fade-out*.

La forma de la música se puede esquematizar así:

(introducción)
PRESENTACIÓN
 A [aab]
 intervención diegética 1 (piano)
 A
DESARROLLO
 B (ccc)
 intervención diegética 2 (piano)
 plataforma
 desplazamiento
 derretimiento
 intensificación
 máxima tensión (acorde disonante)
 (dominante)
REEXPOSICIÓN
 A
 coda

La introducción es la extensión de la música tipo *ambient*, presente en el inicio de la escena (apartamento de Deckard; Rachael y Deckard; antes de que Deckard se quede dormido).

incidental cinematográfica: de *Blade Runner*

El período musical A es la parte tarareable de la música, con la melodía tocada por el saxo. Está tocada muy *rubato*, pero se reconocen 8 compases; articulados, como suele ser, en dos mitades (4 + 4 compases). A su vez la primera mitad está constituida por dos apariciones del motivo *a*, de 2 compases. Todo el material melódico del período está compuesto por dos únicos elementos sencillísimos: (1) notas repetidas y (2) una bajada por grado conjunto (lo que desde el Manierismo se llama un “suspiro”). La sencillez es tal que si no fuera por la enorme expresividad del toque de Morrissey el resultado hubiera podido sonar rígido. La pieza está en do mayor. El suspiro de *a* baja a sol, que es la dominante. Aunque el acorde es de tónica y la tonalidad está bien definida, el bajo invertido quita fuerza al apoyo de tónica y la melodía que enfatiza el sol confiere a ese momento una sensación de incompletion de tipo *dominantal*. La segunda mitad del período (*b*) es una cadena de suspiros; cada cual un grado más abajo que el anterior. Desembocan en el do en el 8º compás y, acá sí, apoyando fuertemente la tónica. Lo único que no es clásico en esta frase es la postergación del apoyo de tónica. Por lo demás, está basada en la típica estructura propulsiva, tipo pronto-listo-ya (2 + 2 + 4, aab) y contiene el típico juego de compensaciones de peso métrico (la segunda mitad del período es simultáneamente más continua que la primera, porque no es divisible en dos; y más discontinua, porque está hecha de un encadenamiento de suspiros de un compás cada uno.

La llegada a la nota tónica al final del primer enunciado de A está imbricada con el inicio del valsecito que Rachael toca al piano. Esa intervención de música diegética está compatibilizada de diversas maneras con la música incidental: se vincula en lo tímbrico (la música extradiegética incluye un sonido de piano eléctrico con bastante destaque) y en lo tonal

(lo que toca Rachael está todo en el acorde de do mayor). Pero también se separa netamente de la música extradiegética: el timbre de piano acústico es claramente diferenciado del piano eléctrico; pues el ritmo es regular (no *rubato*), el perfil melódico arpegiado es totalmente distinto del de la melodía de A, y está visualizado (vemos las manos de Rachael sobre el teclado).

La segunda intervención diegética está menos diferenciada de la música extradiegética: ya no se ven las manos que tocan, el piano eléctrico hace una melodía en contrapunto, y el sonido del piano se va en *fade-out*, sin que quede marcado el momento en que Rachael deja de tocar.

Las intervenciones diegéticas (en especial la primera, más separada de la dimensión extradiegética) funcionan como “calderones escritos”, más o menos como los comentarios que Wagner interpola entre los períodos de la canción del premio en *Die Meistersinger*. Quedamos con la sensación de una breve suspensión que interviene en lo que podría haber sido una repetición pura y sencilla de la estructura cuadrada; y esa suspensión colabora en romper la sensación de cosa formalizada, pues implanta la música con mayor naturalidad en la escena.

El desarrollo tiene distintas etapas. La sección B consiste en 3 enunciaciones del motivo *c*, que es un nuevo perfil melódico para la rítmica del motivo *a*, y que luce por lo tanto como una variante de *a*. Llamo *plataforma* a una elaboración de carácter improvisado sobre material rítmico y melódico anterior, siempre en el mismo ámbito armónico. El desplazamiento es un vuelco a la tonalidad de la bemol mayor. Llamo *derretimiento* al inicio de la bajada por tonos enteros en acordes paralelos, con la consiguiente dilución de la sensación de tonalidad. La intensificación es el incremento (al doble) del ritmo de aparición de los acordes que bajan por tonos enteros. El punto álgido de toda la pieza es un acorde muy disonante y *tenuto*. Este

“Cerrada” en la música incidental cinematográfica:
la escena de amor de *Blade Runner*

acorde poco a poco va siendo despojado de sus notas más disonantes, como si estuviera siendo filtrado, y finalmente se define como la nota dominante (sol) de la tonalidad principal (do mayor), que prepara la reexposición/resolución (regreso a la tónica y al período A).

Las dos primeras apariciones de A son la presentación musical de la melodía: la conocemos y luego, con la repetición, la fijamos, le atribuimos el rol de un tema. No hay diálogos y los ruidos son pocos, tenues y no interfieren (roces, respiraciones). La melodía está presentada en condiciones como para que la asimilemos bien, y para cumplir con la función de ambientar la escena, decorándola con la calidez de la manera en que está tocado el saxo y cómo está concebido el acompañamiento de teclados (colchón de cuerdas, arpegios de piano eléctrico, una línea de bajo imitando *fretless*, un contrapunto agudo con timbre de violines) con componentes de *glamour* un poco retro (elementos *jazzzy*). La primera aparición de A enfatiza el entorno elegante de la casa de Deckard, cálido y elegantemente pasatista (la presencia del piano, las fotos antiguas, la partitura, la iluminación cálida).

B es mucho más neutral que A: aporta poca información melódica; la tímbrica se despeja, la ejecución es menos intensa (ya no está el saxo). Los sonidos que produce Deckard ganan relieve en la mezcla, preparan el regreso de la voz y la aceleración e intensificación dramáticas. Deckard dice que oyó música, Rachael repite el valsecito al piano y verbaliza su estado de espíritu en ese momento.

El establecimiento de la nueva tonalidad de la bemol coincide precisamente con el primer cruce de miradas entre ambos, ojo con ojo, seguido inmediatamente del mensaje directo de Deckard con potencial contenido emotivo (“You play beautifully”). Una descripción convencional del rol de la música en el cine señalaría que se trata de una forma ingeniosa

de enfatizar con la música un vuelco en la situación de los personajes, el inicio de una nueva línea de acción (el romance que se delinea entre Deckard y Rachael). Pero se puede observar también que el vuelco tonal ayuda a focalizar ese instante que no luce tan trascendente (un cruce de miradas que no es particularmente expresivo y un elogio sobre la manera de tocar el piano). La música no se reduce a ilustrar ese vuelco, sino que cumple un rol fundamental en señalarlo como punto de vuelco dramático e inicio de una nueva línea de acción.

La situación podría ser sencillamente el inicio de una escena amorosa tranquila: la música mantiene, una vez realizada la modulación, el perfil cálido y estable que venía teniendo. Pero Rachael retrocede ante el primer intento de Deckard de besarla en la boca, que coincide con el derretimiento de la música. Deckard persigue a Rachael (intensificación de la música), se le interpone y cierra la puerta (acción sincronizada con el apoyo de sol, la nota dominante, que se va a extender largamente). La agarra: el acorde dominante gana una 9ª menor, momento de máxima crispación armónica. Deckard empuja a Rachael, pero luego presenta las manos como mostrando que no la va a forzar, no la va a tocar sin consentimiento. Su acercamiento ahora es firme pero paulatino, cuidadoso y asegurador: la 9ª menor va perdiendo énfasis en la mezcla hasta que la nota sol queda sola: preserva su función dominantal (el ímpetu por llegar a la tónica), pero ya despojada de su 2ª menor chillona.

Viene entonces la reexposición de A. Es aquí cuando la forma del período va a tener un rol activo en el drama. Hay como una resolución en dos etapas: la primera de ellas es el regreso del tema al ámbito tonal del inicio, y coincide con el beso. La segunda aparece al final de A, cuando la melodía apoya la tónica. La primera va a venir del motivo *a*, que en esa instancia no tiene competencia de otros

sonidos que los del beso. El primer parlamento viene en el espacio entre la primera y la segunda aparición de *a*. Una vez restablecido el tema, ya bien conocido por nosotros debido a las dos apariciones iniciales, los personajes hablan libremente sobre él sin perturbar la comunicación musical. Deckard pretende no sólo besar a Rachael, sino que ella participe activamente: que pida el beso y manifieste su deseo. Ella va repitiendo obedientemente lo que instruye Deckard: “Kiss me”, y dos veces “I want you”. Inmediatamente, después de la repetición de “I want you”, la melodía reposa en la tónica y Rachael dice, ahora espontáneamente, ya no siguiendo una instrucción de Deckard: “Put your hands on me”. Se resolvieron todas las tensiones de la armonía, y con ellas se resolvió también el obstáculo de la resistencia de Rachael. En lo que respecta a la tensión suscitada en la escena, se puede decir que ya ha terminado. En forma correspondiente, la coda aquí tiene función prebeethoveniana, de mera decoración de la cadencia final, para afirmar la terminación de la pieza: una moñita elaborada para el cierre. La tónica final de la coda está imbricada con el inicio de la escena siguiente.

La puntillosa correspondencia música-imagen-drama en el cine es el resultado común

del trabajo conjunto de cualquier buen equipo de director, montajista y compositor. Lo que es menos común es la ocurrencia de esa correspondencia con una forma musical cerrada y tradicional, clásica. Ello tiene, sin embargo, diversos antecedentes en la ópera, desde Mozart hasta Berg. Es curioso constatar el potencial de esas formas; especialmente para contextos como, por ejemplo, el cine latinoamericano, donde no hay *know-how*, recursos económicos ni pertinencia cultural para un tratamiento musical wagneriano. Además, ese tipo de ejemplos es también una buena puerta de entrada para la comprensión de los recursos del sistema tonal y de las formas vinculadas con él.

La pobreza de la pedagogía musical basada en ocurrencias estadísticas («después de tal acorde suele venir tal otro») suele oscurecer el sustrato dramático, que es quizás la característica más importante del sistema tonal: su potencial discursivo. Observar ese tipo de ocurrencias, con la conciencia de que la música no está sencillamente imitando una cadena de afectos y situaciones, sino que, en buena medida, está más bien encauzando esa cadena, es una buena herramienta para la comprensión del funcionamiento de la música en sí; además del rol estructurador, y no sólo “ambientador” o imitativo, de la música en el cine. ●

Referencias:

Bordwell, D., Staiger, J. & Thompson K. (1985). *The Classical Hollywood Cinema/Film Style & Mode of Production to 1960*. New York, EE. UU.: Columbia University Press.

Blade Runner (Soundtracks) [artículo en línea]. Recuperado el 29 de noviembre de 2007, de http://en.wikipedia.org/wiki/Blade_Runner_%28soundtracks%29

El arte como racionalidad

En el juego del espejo, la subjetividad emerge del fabricar de ficciones a expensas del repertorio estereotipado de las ficciones que son la cultura misma. La realidad emerge del texto, todo lo demás, incluso la propia vida, no es más que una aproximación al círculo del relato.

J. Lacan

En las tres últimas décadas se desarrollaron y legitimaron *prácticas estéticas*¹ que dejan al descubierto algo que considero que estaba implícito en la *concepción moderna*² del arte: la inadecuación de concebir sus actos creativos, sus productos y el sentido de ambos desde una perspectiva objetivista.

Hacer esta afirmación parece temerario en un ámbito académico como el nuestro. Más aun, somos conscientes de que es desafiante e incómoda, pues propone un giro epistémico que también problematiza el orden de un saber pretendidamente logocéntrico, cuya legitimidad se funda precisamente en la certidumbre del objetivismo, de cuño metafísico.

¹ Como *prácticas estéticas* aludo a la noción que utiliza la comisario, crítica de arte y directora artística de la Documenta de Kassel X, Catherine David, cuando expone que la noción "arte contemporáneo" se ha vuelto una categoría insuficiente, pues refiere específicamente a una serie de objetos con formas definidas más que a hechos y proyectos estéticos complejos como los actuales. Por esto sugiere pensar el acto estético a través del concepto de "prácticas estéticas contemporáneas", pues permite tratar la cuestión con más precisión y efectividad respecto a esa complejidad; ella dice también que ésta es una "nueva categoría" más abierta y adecuada. Catherine David se refiere al "arte contemporáneo" como un proceso de instrumentalización del arte con fines institucionales, mientras que las "prácticas estéticas contemporáneas" no tienen necesariamente relación con lo institucional; lo que provoca, en muchos de los casos, que dichas "prácticas" alcancen poca visibilidad; es decir, no necesariamente los trabajos actuales más significativos se dan en los "espacios más visibles-del-arte". (David C. & Virilio P., "Alles Fertig: se acabó. Una conversación", 1996, *Acción Paralela*, número 3, Revista digital: <http://www.acppar.org>).

² Cuando digo "concepción moderna" me refiero al conjunto de reflexiones perceptivas en torno a prácticas, sus sistemas articulados de procedimientos y saberes, legitimación y conocimiento; que adviene en producción de subjetividad en el autoproclamado Renacimiento. Allí, donde el individualismo humanista pone de manifiesto una forma de acceso al conocimiento de lo humano y la naturaleza sobre bases racionales.

A los efectos de desarrollar esta cuestión, es que hoy traigo esta ponencia que presenté en el coloquio "El Guernica de Picasso a los 70 años de su realización", que se desarrolló el 26 de noviembre de 2007, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República. Debo confesar que al tomar conciencia de mi intervención en ese coloquio, sentí cierto desborde ante la tarea de tener que articular algo en relación a "Guernica" de Picasso. Tal desborde se tradujo en desconcierto, pues ¿cómo decir algo sobre ambos ("Guernica" y Picasso) sin caer en las estereotipadas referencias a su significación? ¿Cómo superar el análisis que, desde diversas perspectivas (epistemológicas, iconológica, semiótica, sociológica, etc.) instauraron *logos* al respecto? Y, muy especialmente, ¿cómo superar las innumerables especulaciones en torno a la genialidad del autor?

En resumen, podría decirse –salvando las distancias– que mi situación se asemejó bastante al estado que expuso con maestría Fellini en *Otto e mezzo*; es decir, yo estaba acosado por un imaginario cuya sobreexposición me dificultaba plantear algo de interés –o simplemente novedoso– respecto de las cuestiones convocantes de aquel coloquio.

Más allá de esta deriva introductoria, digo también que me provoca cierta inquietud hablar del *Guernica-de-Picasso*, pues la obra evoca ciertas culpas que nuestra cultura no pudo –o tal vez no supo– resolver. No obstante, mi planteo propone abordar, desde una perspectiva fenomenológica, algunas cuestiones implícitas en lo que denomino "el mito Guernica-de-Picasso"; sin otra pretensión que problematizar algunos aspectos que refieren a las prácticas artísticas y sus productos en nuestro contexto contemporáneo. Obviamente, al indicar un abordaje fenomenológico, expreso mi propósito desarticulador de cualquier intención analítico-objetivista; que, desde lo

vivencial compartida

explicativo, pretenda ubicar los *productos estéticos* en un sistema de *objetos*, pasibles de ser categorizados.

Mi intervención parte de la correlación sujeto-objeto, donde *el sujeto, la-subjetividad*, alude a la *experiencia encarnada (da-sein³)* o, como le gustaba decir a Merleau-Ponty, a la *experiencia-en-el-mundo-de-la-vida⁴*; donde la noción de *realidad* se configura como una dimensión particular del *habitar*. Es desde esa perspectiva que considero a los productos estéticos —*artefactos artísticos* si se prefiere— como una *realidad emergente* de horizontes de sentido que los determinan como tales, en un contexto de *cohabitación* en el que la dicotomía *sujeto-objeto* se diluye.

Luigi Pareyson, en su *Teoría de la formatividad⁵* y partiendo de la noción de *experiencia estética*, definió esta relación como “una forma de conocimiento en la cual el objeto se revela en la misma medida que el sujeto se exprime”; es decir, una relación en la que asistimos al debilitamiento de las fronteras que definen la dicotomía *sujeto-objeto* como mundos independientes.

En ese contexto de *cohabitación* y considerando la *irrupción* de los productos estéticos

en el *mundo-vivo*, pregunto: ¿Quién habla en la obra? ¿Es posible y legítimo procurar un enunciado que articule expectativas objetivistas con la experiencia estética? ¿Es posible y legítimo procurar un enunciado que, sin rechazar el conocimiento que existe en arte, indague acerca de sus límites disciplinares y la verificabilidad del juicio?

Para operar en el campo de estas interrogantes, apelo a la noción de *efecto-designante* utilizada por Judith Butler, como el *efecto* producido a través de la *discursividad⁶* desplegada en la vida cotidiana y de cuya puesta en práctica devienen mundos inteligibles y mundos abyectos. Precisamente, en la tensión entre esos dos mundos (*lo inteligible* y *lo abyecto*) considero que emerge el *efecto-designante*, por ejemplo: Guernica-de-Picasso-icóno-de-la-paz, obra que produce identidades y que convoca a sentimientos de adhesión a la asediada República Española, o de condena moral a los hechos en sí (la guerra civil, el bombardeo a la ciudad de Guernica, etc.). El *efecto-designante*, desde un horizonte axiológico, propone entonces límites con *lo-otro*, con lo abyecto; lo que para nuestro caso sería: lo-que-no-debe-ser; lo-que-no-debió-haber-sucedido; lo-que-no-puede-volver-a-pasar.

No obstante, la obra, mediante *artilugios vi-*

3 El término *Da-sein* expresa la relación del ser con el hombre y la relación del hombre con el ser. El ser (Sein) entra en la relación con el hombre en cuanto, al revelarse está ahí (Da) para el hombre. Éste es el Dasein del ser. El hombre es el Da del Sein, es decir, el ámbito en que el ser se hace patente. Pero también el Da del Sein es el ámbito en que el hombre es. El Da del Sein es el Da (ahí) del hombre. No es una relación objetiva, pues el hombre llega a ser hombre dentro de la relación. La palabra Dasein señala el punto en que se cruzan el hombre y el ser. El ser-en-el-mundo es otro modo de ser del hombre. *Mundo* equivale aquí a horizonte de sentido. El mundo es apertura del ser, en cuyo horizonte está la existencia. Este mundo cambia con los cambios en la historia de la relación del hombre con el ser. Heidegger expresó que “el mundo no es lo que es y como es por el hombre, pero tampoco puede serlo sin él”.

4 Aludo al concepto de mundo-de-la-vida desde la fenomenología de Merleau-Ponty, que concibe la subjetividad como cohabitación de lo corporal, histórico, cultural, afectivo y expresivo del ser humano. Se muestra así la implicación de los sujetos en su mundo, a partir de dimensiones perceptivas específicas (Merleau-Ponty, H., *Fenomenología de la percepción*, 1988, Planeta-Agostini, Barcelona).

5 Pareyson, Luigi, *Teoría della formatività*, 1954, Ed. Bompiani, Milán.

6 El término *discursividad* está utilizado en el sentido que plantea M. Foucault cuando dice: “los discursos deben de ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan a veces, se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen” (en Foucault, M., *El orden del discurso*, 1999, Ed. Tusquets, Barcelona).

Judith Butler, desde la teoría *queer* introduce la noción de *performatividad*, ligada a una concepción de lo social como campo abierto de relaciones de poder, donde toda identidad es una estabilización contingente y precario desde fronteras movilizadas de producción del ser-ahí, a través de una articulación y desarticulación permanente. La autora sugiere comprender la alteridad (lo otro) como diferencia y no como categoría ni como lo visualizado como “claro y distinto”. Para ello indaga en los efectos-designantes a través de los juegos de lenguaje: “Si el poder se construye erróneamente como un sujeto gramatical y metafísico y si ese sitio metafísico dentro del discurso humanista fue el sitio privilegiado de lo humano, luego el poder parece haber desplazado a lo humano como el origen de la actividad” (en Butler, J., *Cuerpos que importan*, 2003, Ed. Paidós, Barcelona).

suales de producción de sentido, también narra algo sobre sí misma. Allí el *efecto-designante* es captura y resignificación a través de la imposición identificatoria y singular de la autoría que clausura la pugna con otras posibles identidades particulares. La obra emerge entonces como territorio de negociación, como *territorio político*.

Allí, en ese *territorio político*, se pone en juego la relación con un *capital simbólico*⁷ en pugna, que desde mi perspectiva contiene tres ilusiones parciales: la ilusión de *mantener vivo* y poder disponer de aconteceres de mundos pasados, como si los experimentáramos en el presente aunque no hayan sido vividos; la ilusión de poder utilizar un *conocimiento específico y absolutamente verdadero* de estos mundos pasados para interpretarlos “*fielmente*”; y, por último, la ilusión de la superación de aquel horizonte temporal que, respecto de nuestro presente tematizado, aspira a constituirse en un proyecto de futuro como *sujeto de deseo*.

Por otra parte y en relación a la *obra-territorio-político* como campo en el que operan tensiones que pugnan por constituirse en verdades, también emergen estrategias. Esas estrategias se presentan a través del ejercicio de lo que la epistemóloga argentina Graciela

7 Me refiero a los conceptos desarrollados por Bourdieu, que propone urgir, desde una perspectiva hegel-marxista, en el plano de lo simbólico como expresión de la estructura de dominio y poder. El capital cultural incorporado en los sujetos a través de la interiorización de disposiciones duraderas y legitimadas: “El cuerpo socializado (lo que se llama el individuo o la persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia contra la representación común, que consiste en asociar sociología y colectivo, hay que subrayar que lo colectivo está depositado en cada individuo en forma de disposiciones duraderas, como las estructuras mentales”. *Bourdieu introduce dos conceptos: habitus y campo*. Por habitus entiende las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social; y por campo, al espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política... De aquí que, para Bourdieu, capital simbólico es la forma que toman todos los tipos de capitales cuando su posesión es percibida como legítima, de esta manera el capital simbólico se encuentra en la forma de prestigio, renombre, reputación y autoridad personal (Bourdieu, Pierre, *Las reglas del arte Génesis y estructura del campo literario*, 1992, Ed. Anagrama, Madrid).

Montaldo llama *imaginación territorial*⁸. Precisamente, pensamos que es a través del proceso de *imaginación territorial* que se establece lo vinculante con la obra; pues en dicho proceso se despliegan tomas de partido y puntos de vista, es decir, formas de apropiación y adaptación por parte del espectador. En este juego hermenéutico, como lo llama Gadamer⁹, es que se despliegan historicidades singulares y colectivas que ineludiblemente operan con la obra.

En ese juego y ante el *choque*¹⁰ (el *stoss* del que nos habla Benjamin, o “*lo inaugural*” de Heidegger en el *Origen de la obra de arte*) que implica la *irrupción-de-la-obra-en-el-mundo*, esas estrategias de *apropiación-adaptación* son también aperturas hacia la experiencia del *habitar-la-obra* desde la densidad de residuos e interacciones significativas y la proliferación de códigos que propician posibles cartografías, memorias, relatos, historias, etc.

En nuestro contexto, estas operativas, identificadas como *dispositivos* de modos de

8 Graciela Montaldo ha estudiado ciertos textos literarios del siglo XIX, partiendo de la premisa que la escritura cumplió la función de imaginar los territorios y sus vínculos, “allí donde los ejércitos criollos sucumben al saber de los nativos”, que disputan el mismo territorio en su relación con la utopía constitutiva de los vínculos (Montaldo, Graciela, *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*, 1999, Ed. Beatriz Viterbo, Bs.As.).

9 Gadamer, H, en Cap. II de *Verdad y método*, 1993, Ed. Sígueme, Salamanca.

10 Hago referencia a la obra como proceso, como una experiencia de continuidad. Esta noción fue desarrollada por G. Vattimo (Vattimo, G., “La verdad del arte”, en *El fin de la modernidad*, pág. 47, 1986, Ed. Gedisa, México). Allí hace una analogía entre los conceptos de Shock y Stoss, pronunciados por Walter Benjamin y Martin Heidegger respectivamente, en forma paralela en 1936. Para Benjamin, el cine representaba la manifestación artística por excelencia de su tiempo, por generar un efecto de *shock* en el espectador. Para Heidegger, la obra de arte es una “puesta en obra de la verdad” (en Heidegger, M., 1996, “El origen de la obra de arte” en *Caminos del bosque*, Ed. Alianza, Madrid). Lo cual propone un conflicto entre la exposición del mundo (significado que inaugura la obra) y la producción de la tierra (lo que emerge de la obra imposible de ser enunciado explícitamente). La obra entonces provoca en el receptor un *stoss* (literalmente choque).

*producción de subjetividad*¹¹, nos permiten pensar en las prácticas artísticas desde diversas dimensiones de un *sentir-se* y un *actuar-situado*, que atravesados por nociones preexistentes (es decir, “herramientas teóricas”) devenidas de la *episteme moderna*, configuran subjetividades en el interjuego social. En estas circunstancias, los elementos ordenadores son *categorías*¹² de análisis; o sea, instrumentos racionalizantes que aportan orden, fronteras y finitud al ejercicio de cartografiar, construir identidades y memoria, etc. Además, debemos agregar que la experiencia de *habitar-la-obra* nunca es inocente, sino que deviene de la preconfiguración del poder de realización y expresión, desde la *función-autor* y las circunstancias creativas que le dan lugar a la obra, y eso implica una *negociación*. Por ejemplo, la toma de decisiones del autor en relación al tema de la obra, su configuración formal y expresiva en relación a sus especulaciones éticas, estéticas y de contexto socio-histórico. Para nuestro caso: el *origen formal* de “Guernica” y el supuesto destinatario primario de la obra como parte de lo que podríamos llamar el “mito-Guernica-de-Picasso”; con especulaciones —a veces trasnochadas— que van desde el supuesto “Lamento en muerte del torero Joselito”¹³,

pasando por la anécdota del soldado alemán interrogando sobre la autoría de la obra¹⁴; o la versión documental de su proceso creacional, a propósito de la exposición en París —con fotos aportadas por Dora Maar, ex esposa de Picasso—, que fue publicada en Nueva York¹⁵ diez años después de su destino original (la exposición de París de 1937). Esa exposición institucionaliza, internacionaliza y hasta podríamos decir que sacraliza definitivamente el nombre de la obra como el “Guernica-de-Picasso”. En otras palabras, en ese proceso emergen los *efectos* que tematizan y semantizan la obra, que en su deriva circunstancial (los sucesos del bombardeo a la ciudad vasca de Guernica) la convierten en el definitivo y trascendente Guernica-de-Picasso.

Sobre esto y también sobre los alcances simbólicos de sus imágenes se ha escrito mucho. Todo eso son relatos que intervienen y que constituyen la historicidad compartida del Guernica-de-Picasso como discursividad heroica y contradictoria.

No es eso lo que nos importa en esta oportunidad, pues más allá de la relevancia o no de esos relatos, lo cierto es que la *función-autor* está

su memoria se puso a trabajar en una enorme tela de ocho metros por tres y medio, que llenó de figuras de expresión trágica y colores tristes. Era, en todo caso, el año 1937. En España, la guerra civil estaba en pleno furor, y el gobierno anarco-social-comunista se dirigió a Picasso encargándole un cuadro para el pabellón republicano, en la Exposición Universal programada para el año siguiente en París. Picasso tuvo una idea genial: hizo algunas modificaciones en la tela del torero, la rebautizó con el nombre de “Guernica” (la ciudad vasca bombardeada por la aviación alemana e italiana) y la vendió al gobierno “popular” en la módica suma de 300.000 pesetas de esa época, algo así como un millón y medio de euros de hoy, que desembolsó Stalin a través del KOMINTERN”.

11 *Producción de subjetividad*, para mí, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción epistémica y de articulación (función) con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares.

12 El concepto *categoría* está utilizado como residuo del orden aristotélico hacia la producción de sentido en la búsqueda de lo verdadero y su proyección sobre la delimitación de lo inteligible kantiano. Para Kant, las categorías son conceptos raíces del entendimiento, no describen la realidad en sí, pero hacen posible dar cuenta de ella tal y como se muestra. Son funciones lógicas trascendentales del entendimiento.

13 El escritor italiano Vittorio Messori, también considerado como el escritor de temas católicos más traducido (en Messori, Vittorio, *Le cosse della vita*, 1995, Editorial Planeta, Barcelona) argumenta que el cuadro llamado “Guernica” había sido pintado por Picasso meses antes del bombardeo, y que originalmente se llamaba “Lamento en muerte del torero Joselito”, en una especie de homenaje a un famoso torero de la época, a quien Picasso admiraba. Allí dice: “Como buen español, Pablo Ruiz Blasco y Picaso amaba las corridas. La muerte del famoso torero Joselito, uno de sus predilectos, le causó por consiguiente gran aflicción, y para celebrar

14 Me refiero a la anécdota expuesta en Brassai, *Conversaciones con Picasso*, 2002, Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid, donde se cuenta que durante la Segunda Guerra Mundial un oficial alemán visitó el estudio de Picasso en el París ocupado, vio el “Guernica” y escandalizado ante la singular composición de la pintura, le preguntó: “¿Usted hizo eso?”, a lo que Picasso le contestó con calma: “¡No, ustedes lo hicieron!”.

15 En agosto de 1947 fue publicado el libro de Juan Larrea *Guernica: Pablo Picasso*, editado por Curt Valentín en Nueva York. Contiene las fotografías de Dora Maar que documentan paso a paso el proceso de creación de la obra.

atravesada por la discursividad implícita en esa *negociación*. En ella operan imaginarios, mapas mentales de discursividad ideológica en los cuales intervienen procesos de apropiación y co-creación colectiva por parte de un *observador activo* (*observador-observante*¹⁶) en un contexto de *co-habitación* compartida.

Podemos decir algo más: al nombrar al “Guernica”, al decir *Guernica-de Picasso*, con el sólo acto de nombrarlo ya hay ahí producción de sentido (*poiesis*), redes intersubjetivas, dinámicas referenciales y construcción de imaginarios cuya socialización aporta localía cultural e identidad a la negociación procesual y polisémica del acontecimiento estético que pugna por un universo de referencia.

Así pues la obra no es nunca un objeto concreto y acabado (en este sentido, no habría una obra final), sino que es metáfora articulada en el *mundo-de-la-vida*, que desde el mundo *imagónico* de la producción artística transfiere a la experiencia del observador signos y repertorios que se semantizan dentro de su imaginario del pasado. Allí, en la tensión referencial y en procura de un circunstancial y escatológico “*sentido-último-de-la-obra*”, se generan aperturas hacia otros posibles horizontes de interpretación. Dicho de otro modo, la práctica artística interviene en la lucha políti-

ca, no sólo por la acción de una *función-autor* signada, sino también por emplazarse en un territorio ya semantizado, producido en base al juego intersubjetivo de eventos discursivos: el compromiso social, la genialidad del autor, la construcción de identidades, la memoria colectiva, etc. A su vez, con el emerger de la obra se expanden posibles horizontes hermenéuticos, que resignifican y crean nuevas territorialidades semantizadas que atraviesan —poiesis mediante— el mundo cotidiano. En este sentido, en ese juego y en el *mundo-vivo* podríamos decir parafraseando a Deleuze: “la obra se siente como en su casa”¹⁷.

A estos procesos Andreas Huyssen¹⁸ los llama procedimientos para “instalar memorias y naturalizarlas”; es decir, un proceder que permite la posibilidad de definir marcos éticos e instaurar racionalidad axiológica al ejercicio hermenéutico. En este sentido, construir *memoria* sería preservar el imaginario de un colectivo, trascender los límites del *mundo-vivo*, mostrar un saber que desenmascara lo oculto y lo no dicho, pero que también limita y enmascara. A modo de ejemplo: un *desencadenante*: la guerra civil en España; un *acto*: representar a la asediada República Española en la Exposición de París en 1937, a solicitud del gobierno republicano; un procedimiento de instaurar *memoria y naturalización*: la sacralización a través de la obra de un *testimonio* ético que reúne una toma de partido que produce identidad y se expande en el colectivo mediado por la imagen.

Al transponer los límites situacionales del *mundo-vivo*, podría también decirse que en la obra hay dominios: un *dominio del pasado*, la interpretación de los hechos sucedidos, la propia obra; otro *dominio frontera*, constituido por los límites de ese pasado que no se yux-

16 Me refiero a los conceptos del sociólogo alemán Nikolas Luhmann, en *Complejidad y Modernidad. De la Unidad a la Diferencia* 1998, Ed. Trotta, Madrid, y a lo expresado por el francés Edgar Morin en *Introducción al pensamiento complejo*, 1994, Ed. Gedisa, Barcelona. Según Luhmann, la epistemología tradicional, basada en la tesis del sujeto/objeto, se esforzó por encontrar los condicionamientos de la verdad fuera del sistema de la ciencia y plantea una superación de ese esquema epistemológico que concibe el sujeto apartado del objeto de conocimiento. Para ello concibe su “Teoría de los sistemas de observación”, según la cual: “el mundo no existe independientemente del observador, sino que lo observado está condicionado por el mismo (...), por tanto toda referencia ya sea al propio sistema, sea a su entorno, es una construcción de la observación”. Este planteo coincide con los de Edgar Morin, quien sostiene que “la ciencia clásica excluyó siempre al observador de su observación y al pensador, el que construye conceptos, de su concepción, como si fuera prácticamente inexistente”. Es a ese nuevo rol del observador acorde a la complejidad e implicancia con lo observado que le llamamos observador-observante.

17 Deleuze, G. & Guattari, F., *Mil mesetas*, 1985, Ed. Pretextos, Madrid.

18 Huyssen, A. (1986). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Ed. Adriana Hidalgo, México.

tapone directamente con nuestras vivencias y por último un *dominio de deseo*; es decir, una aspiración de futuro hacia nuestros contemporáneos más jóvenes, el deseo de que no experimenten las mismas vivencias. Así pues, en el proceso identificatorio de producción de *memoria naturalizada*, esos dominios emergen atemporales y universales.

Se alude a esto cuando se proclama la obra como patrimonio genérico de la humanidad, traspasando las fronteras generacionales; por ejemplo, “Guernica” como expresión ética de lo humano o la figura de Picasso como referente cultural trasgeneracional, y ambos como pilares constitutivos de lo histórico-social de una época.

Ese pasado tematizado podría traspolarse a nuestro “Memorial de los desaparecidos”. Contextualmente, el Memorial aparece “diciendo algo” sobre un proceso socio-histórico, entabla un diálogo diacrónico y sincrónico con la diversidad generacional, cuyos actores (como agentes indirectos) son los que habilitan la transgresión de los límites del *mundo-vivo*; es decir, detienen el tiempo, producen memoria.

Así la obra trasciende su materialidad formal de acrílicos con nombres, ubicados sobre un mar de piedras, e incluso la discursividad implícita de su ubicación geográfica, signada por la connotación social de estar en “un barrio obrero”, para adquirir carnadura en la vivencia de la producción de sentido en que emerge “*lo no dicho*”, lo más allá de lo visto o vivido; y que como expone Mario Sagradini—artista co-autor del Memorial—, básicamente constituye “*un instrumento para deschavar lo nunca visto u olvidado*”¹⁹.

Ese “*nunca visto*” no es representación ni mimesis. No “está dado”, sino que está

producido. A su vez, ese estar producido no indica una direccionalidad unitaria desde la función-autor, pues como bien dice Foucault: “Las diferentes formas de relaciones (o la ausencia de éstas) que un autor puede asumir son evidentemente una de las posibilidades discursivas que concurren a la obra”²⁰.

En esa concurrencia a la obra, son parte del juego no sólo el valor expresivo y sus transformaciones formales, sino su modo de existencia, sus variaciones en el devenir cultural, los modos de circulación, valorización, atribución y apropiación. En este sentido concuerdo con Foucault: “En parte a expensas de los temas y conceptos que un autor ubica en su obra, la función-autor podría también revelar la manera en que la discursividad de la obra es articulada sobre la base de, hasta las más insignificantes, relaciones sociales”.

Es en el marco de esas relaciones sociales que operan estos productos estéticos, cuyos modos de circulación constituyen acontecimientos estetizantes y estetizados; es decir, configuran rituales de operatividades semánticas que se juegan a varios niveles y que se despliegan en el mundo-vivo de un colectivo también semantizado. En la contingencia propia del mundo-vivo, el lenguaje se envuelve, teje redes significantes, genera imágenes que son citas de citas, residuos antropológicos de nuestro propio decir y de nuestra mirada atravesada por la hegemonía discursiva y axiológica de un “deber ser”.

Tal vez allí se centra el sentido del *desembarco* en Montevideo de los paneles que reproducen el Guernica-de-Picasso, en una Facultad de Humanidades de la Universidad de la República. Esto, en el entendido de que para nosotros su interés no está depositado en la visualidad de una obra emblemática del arte del siglo XX,

19 En Baliño, N. & Pastorino, M. “Arte poder y diferencia. Cartografías de las prácticas artísticas locales contemporáneas”. En www.internet.com.uy/arteydif, 2004, curso de educación permanente para graduados IENBA-UdelaR.

20 Foucault, M., “Qué es un autor”, en *Ética, estética y hermenéutica*, J Varela Y Álvarez-Uría (eds.), 1990, Ed. Paidós, Barcelona, España.

como extensión de un acto conmemorativo y de divulgación. Para nosotros ni siquiera tiene mayor importancia el hecho de la fidelidad o no de la reproducción, pues precisamente y en un sentido más benjaminiano, aspiramos a superar el simulacro que implica la ficción de la *democratización del arte* sobre la base de su reproductibilidad y mediatización.

Pienso que el hecho de que haya existido otro coloquio a propósito del Guernica-de-Picasso, forma parte de una construcción del mundo donde el arte, mediante procedimientos de *memoria naturalizada*, instaura un ritual sacra-

lizante que sintetiza *en-sí-mismo* la religión.

Esta práctica ritual, que propone transgredir los *límites-del-mundo-vivo*, nos ubica también como protagonistas del devenir en una *racionalidad estético-religiosa compartida*. Efectivamente, estas acciones —el Arte— constituyen algo así como la concreción del gran sueño romántico expresado por Schelling, Hegel y Hölderlin; es decir, asistimos a la apertura de un mundo estetizado a través de la disolución de las fronteras entre arte, religión y política; lo que Heidegger llamó “La época de la imagen del mundo”. ●

Referencias:

- Baliño, N. (2006). Más allá de los dualismos. *Hermes Criollo* [Revista de crítica y de teoría literaria y cultural]. Montevideo, Uruguay: Hermes Criollo.
- Baliño, N. & Pastorino, M. *Arte, poder y diferencia* [artículo en línea]. Recuperado el 20 de junio de 2008, de <http://www.internet.com.uy/arteydif>
- Baliño, N. (2007). *Cuerpo marginal. Ensayos sobre las prácticas estéticas contemporáneas*. Montevideo, Uruguay: Udelar, UCEP.
- Baumgarten, A.G., Hamann, J. G., Mendelssohn, M. & Winkelmann, J. J. (1999). *Belleza y verdad. Sobre la estética entre la ilustración y el romanticismo*. Barcelona, España: Alba.
- Bowie, A. (1990). *Estética y subjetividad*. Madrid, España: Visor.
- Butler, J. (1992). *Cuerpos que importan*. Barcelona, España: Paidós.
- David, C. & Virilio, P. (1996). Alles Fertig: se acabó. Una conversación. *Acción Paralela*, número 3 [revista digital]. En: <http://www.accpa.org>
- Deleuze, G. (1980). *Lógica del sentido*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1985). *Mil mesetas*. Madrid, España: Pretextos.
- Foucault, M. (1990). *Ética, estética y hermenéutica* (Varela & Álvarez-Uría Eds.). Barcelona: España: Paidós.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Heidegger, M. (1996). *Caminos de bosque*. Madrid, España: Alianza.
- Hottos, G., (1997). *Historia de la filosofía: del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid, España: Cátedra-Teorema.
- Huysen, A. (1986). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, postmodernismo*. México, D. F. México: Adriana Hidalgo.
- Lacan, J. (1989). *Escritos* (t. 1). Barcelona, España: Siglo XXI.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad. De la Unidad a la Diferencia*. Madrid, España: Trotta.
- Merleau-Ponty, M. (1998). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Montaldo, G. (1999). *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Beatriz Viterbo.
- Morin, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vattimo, G. (1990). *El fin de la modernidad*. México D. F., México: Gedisa.

Triángulos

Tal vez algunas corrientes de la pedagogía y la didáctica, incluso las más ortodoxas, como el positivismo, han hecho importantes estudios acerca de las teorías del aprendizaje, de las que sólo soy espectadora. Esta brevísima reflexión surgió a partir de un planteo hecho en clase, de manera oportuna para un trabajo que los estudiantes debían realizar; quizás en una forma diagonal, si a geometría me puedo referir.

Así como en un cuadrilátero, en uno de los rincones del aula de la materia Marco Legal de la Comunicación en Publicidad (herramienta importante para la tarea que ellos realizarán en su vida profesional), una alumna de apariencia lineal en su forma de enfocar las clases curriculares –pues toma ordenados apuntes que incluso comparte con sus compañeros– me reclamó orden en forma imperativa. En la esquina opuesta, y pido disculpas por la analogía con el pugilismo, un alumno brillante en lógica matemática increpó: “Ordenado o no, esto carece de toda lógica”. Otros estudiantes comentaron: “Estos temas deben trabajarse en equipo”, refiriéndose a las limitaciones propias de cada ser humano. Mientras yo comprobaba mi irracionalidad con respecto a la lógica matemática antes mencionada, mantuvimos una conversación extracurricular, tan parecida a las clases que dicto. Esto no indica que tenga tendencia a lo desestructurado; al contrario, trató de aplicar una lógica que podamos compartir.

Los estudiantes asumen formas geométricas: triángulos, estrellas y círculos; como si esto

tuviese una relación directa y proporcional con su forma de adquirir el conocimiento. Estas figuras no fueron elegidas por iniciativa propia, sino que derivan de un curso curricular ya impartido, el cual no me animo a cuestionar porque no es mi función. Sí propongo que ofrezcan a los estudiantes herramientas suficientes para que formen sus propias clasificaciones; que no necesariamente tendrían que ser geométricas, sino figuras regulares e irregulares, como son nuestros sistemas de razonamiento y nuestros pensamientos. No existe regularidad absoluta, ni siquiera en la propia matemática.

Nosotros, docentes, ¿no deberíamos plantearnos que hemos asumido en la enseñanza figuras geométricas, como en otros aspectos de nuestra vida? Esto debería hacernos reflexionar si somos el mojón de partida para ellos como estudiantes. Y, si fuese así, deberíamos reivindicar otras áreas de la matemática, no sólo la geometría.

En otro orden de cosas, estimados colegas, sin querer asumir una actitud irreverente ante ustedes, casi podría asegurarles que en algún tiempo más lejano o más cercano nos tocó vivir en nuestra vida de estudiantes algo que aún sentimos, en mayor o menor grado: la incertidumbre de plantearnos si las cosas son lógicas o no, para adquirir nuestro conocimiento. Tal vez la diferencia era que no nos atrevíamos a manifestarnos de tal forma. Mucho menos aquellos colegas con mayor experiencia aquí presentes.

Aunque les debo agradecimiento, más debo agradecer a mis alumnos (lógicos o no). ●

Validación del ESCO: Superior y Cultura

La ponencia siguiente resume el proyecto de investigación que intenta validar un instrumento de medida para el diagnóstico de la cultura organizacional en centros universitarios. Las asociaciones surgidas en relación con la influencia de la cultura en la calidad de los aprendizajes, eficacia, eficiencia y orientación al cambio e innovación organizacional hacen de la cultura una dimensión válida de análisis para la mejor comprensión del funcionamiento de las organizaciones universitarias.

El concepto de cultura aplicado a las organizaciones ha atravesado diversos estadios desde su apogeo en la literatura organizacional de los años 80. *Constructo*¹ complejo, como la mayoría de los que contamos en ciencias sociales, que adquiere múltiples interpretaciones según los distintos paradigmas teóricos desde los cuales se aborde; entre otros, se encuentra el que considera a la cultura de las organizaciones como un objeto de estudio capaz de representarse como una estrategia cuantitativa.

Adaptando las palabras que Marvin Harris utilizó para definir la cultura de una sociedad, se considera que la cultura de una organización consiste en “las formas de pensar, sentir y actuar, socialmente adquiridas” (1983, p.32) por sus miembros, en tanto miembros de esa organización y para utilizarlas en ese contexto.

Dentro de cada organización y dentro de la sociedad misma, la cultura brinda al individuo un marco para su acción, tanto para reproducir conductas aprendidas como para innovar. La cultura pauta las formas de conducción que le permiten la comunicación y el intercambio con otros, con el propósito de lograr la eficacia en la acción y la adaptación a las condiciones del medio.

El interés por el estudio de la cultura en el ámbito universitario no es un fenómeno reciente. Así lo demuestran los trabajos relativos a la cultura de campus o cultura estudiantil de la década del 60 (Clark, 1963; Becher, 1963) y los concernientes a la cultura académica u organizacional de principios de los 70 (Clark, 1971, 1972; Freedman, 1979).

El estudio de la cultura en las organizaciones contribuye al conocimiento de las mismas; también

permite revelar aquellas estructuras intangibles que al igual que las paredes, construidas por los hombres, se ciernen firmemente entre ellos y generan simultáneamente espacios de interacción y límites.

Edgar Schein, autor de uno de los conceptos más populares de cultura organizacional, menciona en su artículo *Cultura: El concepto ausente en los estudios organizacionales* (1996, p. 229-240) otra de las causas que han contribuido al interés por el estudio de la cultura: la preocupación por la eficacia y la eficiencia en el funcionamiento de las organizaciones, tanto públicas como privadas.

En tal sentido, en el ámbito universitario encontramos estudios que afirman que el *ethos* o sistema de creencias de una universidad puede convertirse en *predictor* de su eficacia institucional (Kuh, 1993). Reconociendo a la cultura institucional como un componente integral de las instituciones de educación superior, en 1991 Kuh, Schuh y Whitt identificaron catorce instituciones que creaban y mantenían cierta calidad de vida en sus campus para promover el aprendizaje de los alumnos.

Cabe agregar, además, que esta relevancia brindada al estudio de la cultura en relación con la eficacia ha obtenido otro estímulo desde el interés por el cambio y la innovación a nivel organizacional. Desde ese punto de vista, autores como Tierney (1992) sostienen que al comprender la cultura de una institución, sus mitos, símbolos, historia y creencias compartidas, ese entendimiento facilita el cambio y la innovación. Según Kuh y Whitt (1988), la cultura puede inhibir el cambio cuando no es considerada en dicho proceso.

Se justifica entonces el estudio de la cultura como un constructo válido de análisis en relación a cuestiones como la mera descripción y comparación entre organizaciones diversas y en relación a cuestiones tales como el grado de eficacia o la capacidad de cambio. Será sin embargo necesario contemplar cuidadosamente la unidad de análisis para no superponer cuestiones concernientes a diferentes dimensiones.

¹ Construcción teórica.

Educación

Organizacional

Esta investigación se enmarca en los estudios de doctorado de la autora en el Programa "Investigación diagnóstica y evaluación en la intervención educativa", de la Universidad Complutense de Madrid.

1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS GENERALES

1.1. Discutir los diferentes conceptos de cultura organizacional adaptados al ámbito universitario, para identificar aquellas irregularidades y semejanzas que nos lleven a un cierto consenso en la literatura existente.

1.2. Determinar aquellas dimensiones de análisis que deben forzosamente integrar cualquier intento por diagnosticar la cultura de una organización universitaria.

1.3. Diseñar y validar un instrumento de medida para el ámbito universitario que nos permita diagnosticar la cultura de una organización universitaria.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.1. Diagnosticar la cultura organizacional de las facultades universitarias seleccionadas, en relación a las dimensiones de análisis fundamentales de dicho concepto.

2.2. Determinar si existe una diferencia cultural entre distintas facultades públicas y privadas, especialmente en lo concerniente a las orientaciones de la eficacia y la innovación.

2.3. Desarrollar un instrumento de medida válido para el diagnóstico organizacional a nivel universitario.

3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS NULAS

3.1. Las universidades, como organizaciones que son, poseen una cultura organizacional determinada que las diferencia.

3.2. Existen a su vez distintas dimensiones de análisis, ya que una misma universidad puede ostentar diferentes culturas en sus facultades y éstas a su vez entre sus diversos departamentos.

3.3. Ciertos rasgos culturales pueden asociarse a variables independientes, como el carácter de universidad pública o privada.

3.4. Ciertos rasgos culturales pueden ser percibidos como asociados a diferentes niveles de eficacia o predisposición al cambio organizacional.

4. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Nuestro estudio se centrará en la elección de dos facultades públicas y dos privadas que responden a las mismas disciplinas. El instrumento de medida será aplicado a todos los miembros de la organización, considerados desde la dimensión académica (profesores y directivos).

Los datos obtenidos a través del instrumento de medida serán organizados en una matriz de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para establecer a través del análisis factorial las dimensiones explicativas del constructo elegido y la validez del instrumento de medida. ●

Referencias bibliográficas:

- Becher, T. (1963). Student culture. In T.F. Lunsford (Ed.) *The study of campus culture* (pp. 11-26). Boulder, Col. USA: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Clark, B.R. (1963). Faculty Culture. En T.F. Lunsford (Ed.) *The study of campus culture* (pp. 39-54). Boulder, Col. USA: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Clark, B.R. (1971). Belief and loyalty in college organization. *Journal of Higher Education*, 42, pp. 499-520.
- Freedman, M. (1979). *Academic culture and faculty development*. Berkeley, California, USA: University of California Press.
- Harris, M. (1990). *Antropología Cultural*. Madrid, España: Alianza.
- Kuh, G.D. & Whitt, E. J. (1988). The invisible tapestry: Culture in american colleges and universities. (ASHE-ERIC Higher Education Report N° 1), Washington, DC, USA: Association for the Study of Higher Education.
- Kuh, G.D., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (1991). *Some good news about campus life: How "invisible colleges" promotes learning outside classroom*. *Change*, 23, (5), 48-55.
- Kuh, G. D. (1993). Ethos: Its influence on student learning. *Liberal Education*, 79, 4, pp. 22-31.
- Schein, E. H. (1996). *Culture: The Missing Concept in Organization Studies*. *Administrative Science Quarterly*, 41, (2), pp. 229-240.

Algunos aspectos esenciales académica y de la

LA REDACCIÓN ACADÉMICA: DEFINICIÓN Y ALGUNAS CARACTERÍSTICAS

La redacción académica es una disciplina que permite la elaboración de documentos en los diferentes ámbitos de las instituciones educativas. Es también un tipo de redacción que se caracteriza por la *precisión* de sus contenidos, la *continuidad* (permanencia sistemática) y *uniformidad* (uso regulado y preestablecido) de una norma de estilo; que debe ser aplicada y apreciada por los miembros de una comunidad académica y otras afines.

La continuidad se puede obtener de varias maneras. Por ejemplo, los signos de puntuación ayudan a la continuidad al mostrar las relaciones existentes entre las ideas. (...) Otro modo de favorecer la continuidad reside en las palabras de transición [enlaces o conectores de sentido] o nexos [gramaticales]. Éstos ayudan a mantener el curso del pensamiento, especialmente cuando la materia es compleja o abstracta. (APA, 2006, p. 2)

Muchas veces los textos académicos necesitan cumplir también otro requisito: tienen que ser *verificables*; o sea, tienen que “resistir” el proceso de comprobación, análisis y legitimación que ejercen algunos miembros de la comunidad académica encargados de evaluarlos. Por eso se puede decir que la redacción académica también tiene un valor científico. Por eso, además, algunos autores la definen como redacción académico-científica o redacción científica. Este último término es viable para el ámbito académico si la comunidad académica y la comunidad científica coinciden en los mismos roles y contenidos de trabajo.

Pablo Valle y Ezequiel Ander-Egg, en *Cómo preparar monografías y otros textos expositivos*, señalan cuatro características que debe cumplir el discurso científico. Características que también hay que aplicar en la redacción académica:

- **Unidad:** todo lo que se diga debe estar relacionado con el tema de estudio o investigación. Las digresiones inútiles o los detalles superficiales atentan contra la comprensión del tema.

- **Orden:** las ideas deben desarrollarse de modo que los razonamientos puedan derivarse unos de otros. Esto supone un hilo del discurso, un orden lógico que en ningún momento debe perderse.
- **Progresión:** hay que avanzar por aproximaciones sucesivas, de modo que el conjunto del discurso se desarrolle de manera ordenada.
- **Transición:** una monografía, un informe científico o una tesis no pueden [sic] ser un simple amontonamiento de ideas, análisis, hechos, datos, etc. Es necesario que se aprecien con claridad las diferentes partes y las relaciones de esas partes con el conjunto del trabajo. (Valle & Ander-Egg, 1997, p. 22)

Otra característica es la *pertinencia*; que ajusta y determina la selección de todos los contenidos del texto. Algunos principios para establecer una jerarquía de pertinencia son:

- por correspondencia con el tema elegido;
- por importancia entre otras informaciones y fuentes de información;
- por capacidad y posibilidad para verificar la fuente;
- porque la información proviene de una fuente relevante;
- porque la fuente y su punto de vista sobre el tema son referentes en ese campo del conocimiento;
- por el alto nivel de actualización, vigencia o innovación que contiene la información;
- por los vínculos que tiene o podría generar esa información y su fuente con la comunidad académica a la que pertenece el autor citante;
- por afinidad con el punto de vista o hipótesis del autor sobre el tema abordado;
- porque la información y la fuente pertenecen a una corriente teórica que podría ser refutada o validada a través del texto que se está redactando;
- porque la información y la fuente tienen

de la redacción

norma de estilo **APA**

American Psychological Association. Agradezco a la Lic. MSc. Virginia Silva Pintos la información que me dio para investigación de este trabajo.

Algunos aspectos esenciales de la redacción académica y de la norma de estilo APA

una importancia preestablecida por un plan de estudio curricular;

- por conocimiento de la lengua en que fue redactada la información y por afinidad cultural con la procedencia de la fuente;
- por intuición y sentido común: que también son recursos necesarios durante el proceso de investigación.

Ruben Svirsky, en *Cómo presentar un trabajo científico*, sintetiza: “No está de más señalar un par de requisitos que el texto [académico-científico] debe cumplir: claridad de estructura, concisión del discurso” (2000, p.14).

RECOMENDACIONES DE ESTILO

A continuación aparecen informaciones gramaticales, también otras específicas sobre el estilo de la redacción académica. La información extraída del *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association APA* (2006, versión abreviada y adaptada al español) en muchas ocasiones fue ampliada, comparada o unificada, según las variantes de sus propias reglas. Los objetivos de estos cambios fueron: corregir algunas imprecisiones gramaticales del manual de APA (versión ampliada y abreviada) y agregar otras recomendaciones, respaldadas por el criterio de varios autores; especialmente en los temas que generan mayor dificultad a los estudiantes, público específico y primer destinatario de este trabajo.

TIEMPOS Y MODOS VERBALES

Tiempo pasado

Mantenga el tiempo elegido. Escoja el tiempo pretérito (e.g., “la ansiedad disminuyó de manera significativa”) para exponer los resultados. Opte por el presente (e.g., “los resultados del Experimento 2 indican”) para discutir los resultados y exponer las conclusiones. Al manifestar éstas en tiempo presente, usted invita a los lectores a involucrarse en su reflexión (APA, 2006, p. 3).

Tiempo presente

Tiene dos variantes de uso práctico y una de valor estilístico.

Presente continuo. Indica una acción momentánea, que está ocurriendo ahora, pero que puede terminar en cualquier momento; por ejemplo: “Los alumnos están estudiando en la biblioteca”. No sirve para expresar acciones (concretas o abstractas) de carácter permanente.

Presente habitual. Sirve para expresar acciones habituales o rutinarias, que siempre ocurren o tienen que continuar ocurriendo durante un periodo largo; por ejemplo: “Después del desarrollo del trabajo, si se pide, va la conclusión” o “Durante el semestre los estudiantes tienen que entregar varios ejercicios”.

Presente histórico. Sólo tiene un valor estilístico, pues se utiliza en la redacción y no en la comunicación interpersonal. Sirve para dar vigencia y dinamismo a hechos pasados, lejanos del presente; que es el tiempo desde donde siempre enuncia el hablante. Por ejemplo: “En 1492, ocurren tres hechos que marcan nuestra historia: Cristóbal Colón ‘descubre’ este continente –injustamente llamado América–, los judíos no conversos son expulsados de España y Elio Antonio de Nebrija escribe la *Gramática Castellana*; que es, por el destino posterior de conquistadores y conquistados, la primera gramática de la lengua española”.

Si el presente histórico es pertinente para el trabajo que está redactando y decide utilizarlo, es importante que respete sus normas.

MODOS VERBALES

“El modo es la expresión de la actitud mental del hablante ante el proceso expresado por el verbo” (Alonso, 1986, p. 138). O sea, el modo permite evaluar la naturaleza lógica, temporal y espacial de la acción expresada; por eso no todos los modos tienen todos los tiempos verbales; por eso no se debe cambiar injustificadamente el tiempo verbal ni el modo. Cada vez que en un tex-

to oral o escrito se comente este error, el sentido lógico de la acción se pierde; el receptor (escucha, lector, espectador, etc.) no puede entender las valencias verbales ni esos matices que detallan el sentido de la acción. Tiene que “conformarse” con entender una idea general, imprecisa.

Modo indicativo. “Indica una acción como real o posible” (Rodríguez, 1996, p. 15); Fernando Ávila (2004) lo define como el modo utilizado para expresar las acciones pasadas, presentes o futuras reales; Gonzalo Martín Vivaldi (2000, p. 30) dice que “el modo indicativo presenta los hechos como reales”.

En resumen, el modo indicativo sirve para expresar acciones reales (pasadas, presentes o futuras). Siempre que se usa, el hablante sabe que esas acciones ocurrieron, están ocurriendo o van a ocurrir. Es el modo más usado y tiene todos los tiempos verbales. En la redacción académico-científica, su uso implica que los contenidos expresados son reales y que no están predeterminados por la validez de un punto de vista o una hipótesis.

Modo subjuntivo. Vivaldi lo considera un modo en decadencia, “que se utiliza siempre en las proposiciones subordinadas de las oraciones compuestas”; Ávila no lo define; Rodríguez, sí: “el modo subjuntivo indica una acción subordinada a un ruego o una súplica, condición o hipótesis” (op. cit., p. 19).

Este modo, contrariamente a lo escrito por Vivaldi, permite expresar las acciones y las situaciones más subjetivas, no probadas. O sea, comunica acciones imaginables; más relacionadas con el deseo, la emoción y la intuición que con la realidad concreta y empírica. Son acciones que no se puede o no se quiere tener certeza de que van a ocurrir, están ocurriendo o ya ocurrieron. Es el modo de la hipótesis o de las acciones hipotéticas. Resulta difícil (o imposible) expresar algunos niveles de abstracción y especulación sin su uso.

Según APA, debe emplearse “para describir únicamente condiciones contrarias al hecho verificado o bien improbable; no lo maneje para

referirse a simples condiciones o contingencias. (...) Refiere acciones hipotéticas, en oposición a las presuntamente reales que el indicativo expresa” (op. cit., p.12).

Modo imperativo. “Indica mandato, consejo o petición” (Rodríguez, op. cit., p.15); “se utiliza en oraciones imperativas o exhortativas para mandar, pedir o prohibir algo” (Vivaldi, op. cit., p. 35); “indica orden o súplica” (Ávila, op. cit., p. 20).

En este modo verbal, una primera persona (singular o plural) se dirige a una segunda persona (singular o plural). El emisor pide, ruega, ordena, suplica o sugiere que se cumpla una acción. Como el hablante siempre se ubica en el tiempo presente, esa acción sólo puede realizarse en el futuro inmediato o lejano. Nunca el modo imperativo puede enunciar una acción pasada; porque no sería lógico ni podría cumplirse. Por todo lo anterior, carece de complejidad conceptual y grandes niveles de abstracción. Su uso es limitado.

VOZ ACTIVA Y VOZ PASIVA¹

En la redacción académica –como en la periodística y en otras que prefieren identificar al sustantivo o nombre con la acción que realiza, nombra o designa– es preferible el uso de la voz activa, no la voz pasiva.

VOZ ACTIVA

Es aquella que se utiliza cuando el sujeto es el agente de la acción verbal. O sea, cuando el sustantivo, pronombre o palabra sustantivada (núcleo del sujeto) realiza una acción y, por la cualidad del verbo transitivo, esa acción recae sobre otro sustantivo, nombre, pronombre o palabra sustantivada. Un verbo es transitivo cuando no tiene suficiencia semántica (significado pleno) y necesita de un complemento (u objeto) directo sobre el que recae directamente la acción para poder completar su sentido.

¹ Se recomienda ampliar estos contenidos y otros de la acción verbal que aparecen en el cap. 8 “El predicado”, en *Gramática esencial de la lengua española* (Seco, 1996, pp. 148-188).

Ejemplo: “El estudiante terminó el ejercicio”. En este caso, si la información se redujera a “El estudiante terminó”, no se sabría el sentido específico de la acción; pues el verbo tiene un significado incompleto.

Sin embargo, en otros casos no es necesario un complemento que complete el significado de la acción verbal; tampoco es necesario que oriente su sentido, pues el verbo tiene un significado pleno y por eso es intransitivo. Ejemplo: “El estudiante vive”.

La voz activa, como lo dice el término, le da celeridad al discurso; también le da un orden progresivo (semántico) y lógico (sintáctico) a las palabras en la oración.

Ejemplos de malos usos: “Terminó el ejercicio el estudiante”, “El ejercicio el estudiante terminó”. Nótese cómo la estructura sintáctica no fluye, cómo rompe la lógica de los acontecimientos. En ninguno de los casos anteriores el lector puede concentrarse en el contenido; porque, mientras se entera de lo expresado, tiene que reordenar mentalmente la forma o estructura sintáctica de la oración para poder comprender.

Un verbo transitivo puede prescindir del objeto directo. O sea, la acción puede pasar de quien la realiza hasta quien recibe su beneficio o daño indirecto, sin especificar en qué consiste. Siempre que esto ocurre, el verbo tiene un significado pleno. Ejemplo: “El profesor explicó para el grupo” (*para quién o a quién* explicó: para el grupo o al grupo). Nótese que no se menciona lo explicado (“el ejercicio”), que es el objeto directo.

En resumen, la voz activa orienta el sentido de la acción verbal: quien la realiza, enuncia u ordena + el verbo conjugado + el objeto directo (sobre *qué* recae directamente la acción) si es necesario o si se quiere mencionar + el objeto indirecto (*para quién o a quién* se destina el beneficio o daño de la acción). Otra ventaja de su uso es que ayuda a mantener el orden y la progresión de los contenidos en la oración. El lector no se pierde; el tiempo y el ritmo de la lectura se optimizan.

VOZ PASIVA

Es aquella que se utiliza cuando el sujeto es paciente. O sea, cuando el sustantivo, nombre, pronombre o palabra sustantivada (núcleo del sujeto) recibe la acción del verbo. Ejemplos: “El ejercicio fue entregado por el estudiante”, “El ejercicio ha sido entregado”. Nótese que en ambos casos la acción tiene un orden lógico retrospectivo o regresivo: el lector se entera primero de sobre *qué* recayó directamente el efecto de la acción (el ejercicio), luego de cuál es la acción conjugada (fue o ha sido) y, finalmente, si se quiere nombrar, sabe quién realizó la acción.

Resulta evidente que es una forma lenta y poco atractiva de presentar la información oracional. Hay que tener en cuenta además:

La voz pasiva es de dos clases: pasiva analítica y pasiva refleja. La pasiva analítica se forma con la conjugación del verbo SER + PARTICIPIO. [“El ejercicio ha sido entregado”.]

La pasiva refleja se forma con el verbo en voz activa en tercera persona del singular o del plural acompañado de un SE reflejo. Partícula SE + verbo activo en tercera persona. Así: “Se limpian cristales”. “Se vende fruta” (por el frutero). “Se arreglan zapatos” (por el zapatero).

Adviértase en los ejemplos cómo el sujeto paciente concuerda en número con el verbo, de tal manera que no se puede decir “Se limpia cristales”, pues no existe concordancia de número entre el sujeto paciente “cristales” y el verbo “limpia”. (Rodríguez, op. cit., pp. 15 y 16)

VOZ ACTIVA Y VOZ PASIVA, SEGÚN APA

En el manual se recomienda:

Los verbos son comunicadores vigorosos y directos. Prefiera la voz activa a la pasiva, y seleccione cuidadosamente el modo o [y] el tiempo. (...) La voz pasiva se acepta en la escritura expositiva y cuando usted quiere enfocar el objeto directo o a quien recibe la acción (el paciente). (op. cit., pp. 11 y 12)

Economía de expresión

“Diga únicamente lo que necesita ser dicho” (op. cit., p. 5). Cabe agregar: ...del modo más eficaz posible y con la forma más precisa. APA también insiste en que se debe evitar *palabrería* y *redundancias* (op. cit., p. 6).

REGLAS DE ESTILO DE APA Y OTRAS APLICABLES

1. APA, a diferencia de otras normas de estilo, evita la separación de los datos principales por comas; en su lugar usa punto y seguido.

2. APA, tratando de abarcar la mayor cantidad y variedad de documentos citados (textual o contextualmente), no se refiere al conjunto de éstos como *Bibliografía*, sino como *Referencias* o *Referencias bibliográficas*. Si en el texto que redactó sólo utilizó fuentes librecas, entonces utilice el subtítulo *Referencias bibliográficas*. Si utilizó librecas y otras o sólo de otro tipo (cinematográficas, radiofónicas, orales, etc.), entonces escriba *Referencias*.

3. Las entradas de las referencias van en el final del trabajo, después del nombre del autor y ordenadas alfabéticamente.

4. Las citas textuales son aquéllas donde se reproduce literalmente lo dicho o escrito por otro autor.

5. Las citas contextuales son aquéllas donde se resume, interpreta, glosa o parafrasea el contenido total o parcial de otro documento que no es citado literalmente; sino de una manera aproximativa o como referencia implícita en el tema que se está abordando.

6. La cita textual menor de 40 palabras tiene que ser marcada entre comillas dobles. Ejemplo: “Diga únicamente lo que necesita ser dicho”.

7. Si la fuente es parte de la estructura sintáctica de la oración, no es necesario repetirla entre paréntesis. Sí es obligatorio escribir el año de la publicación y el o los

número/s de página/s. Ejemplo: APA pide al autor: “diga únicamente lo que necesita ser dicho” (2006, p. 6). Si la fuente no forma parte de la estructura sintáctica, entonces hay que incluirla entre paréntesis. Ejemplo: “El modo es la expresión de la actitud mental del hablante ante el proceso expresado por el verbo” (Alonso, 1986, p. 138). En el ejemplo anterior, el autor es Antonio Alonso Marcos; por ende, para este tipo de citas directas, la información parentética se escribe: (primer apellido del autor, el año de publicación del documento, página o página/s donde aparece la cita) y después el punto.

8. Las citas directas mayores de 40 palabras se escriben en tamaño 10, en bloque, sin comillas dobles externas y nunca pueden formar parte del párrafo común. Al final, hay que agregar entre paréntesis los datos explicados en el numeral anterior. Ejemplo:

En el manual de APA se recomienda:

Los verbos son comunicadores vigorosos y directos. Prefiera la voz activa a la pasiva, y seleccione cuidadosamente el modo o [y] el tiempo. (...) La voz pasiva se acepta en la escritura expositiva y cuando usted quiere enfocar el objeto directo o a quien recibe la acción (el paciente). (op. cit., pp. 10 y 11)

Es importante reconocer que en estos casos:

a) La cita en bloque comienza a escribirse después de una doble sangría.

b) Si hay una parte del texto original que no necesita ser citada o no se quiere citar, se puede hacer un “corte” para omitir ese fragmento. Esto debe destacarse con tres puntos suspensivos entre paréntesis (...). Este recurso, aplicable también en las citas menores de 40, puede usarse tantas veces como sea útil; pero sin dañar, modificar ni manipular la idea original del autor. Tampoco la cita debe convertirse en una “suma de retazos” ininteligible.

c) Si una cita mayor o menor de 40 palabras, como el ejemplo siguiente, tiene un error gramatical o se quiere agregar información, las correcciones o incorporaciones deben hacerse entre corchetes. Ejemplo:

La continuidad se puede obtener de varias maneras. Por ejemplo, los signos de puntuación ayudan a la continuidad al mostrar las relaciones existentes entre las ideas. (...) Otro modo de favorecer la continuidad reside en las palabras de transición [enlaces o conectores de sentido] o nexos [gramaticales]. Éstos ayudan a mantener el curso del pensamiento, especialmente cuando la materia es compleja o abstracta. (APA, 2006, p. 2)

d) Si una cita mayor de 40 palabras tiene citas internas o destaques tipográficos con comillas dobles, mantenga esas comillas dobles.

e) Si una cita mayor de 40 palabras tiene más de un párrafo, entonces en el comienzo de cada párrafo debe aplicar una doble sangría interna, para poder así distinguir dónde termina uno y dónde comienza otro. Ejemplo para este inciso y el anterior:

La pasiva refleja se forma con el verbo en voz activa en tercera persona del singular o del plural acompañado de un SE reflejo. Partícula SE + verbo activo en tercera persona. Así: “Se limpian cristales”. “Se vende fruta” (por el frutero). “Se arreglan zapatos” (por el zapatero).

Adviértase en los ejemplos cómo el sujeto paciente concuerda en número con el verbo, de tal manera que no se puede decir “Se limpia cristales”, pues no existe concordancia de número entre el sujeto paciente “cristales” y el verbo “limpia”. (Rodríguez, op. cit., pp. 15 y 16)

f) En las citas mayores de 40 palabras, el punto final va antes de la fuente o información parentética.

g) Cuando una misma fuente se repite en varias citas, lo correcto es escribir, en lugar de la información mencionada, la abreviatura *op. cit.*, que significa “obra citada” (vea todos los ejemplos anteriores donde se aplica).

9. Además de en las citas, utilice comi-

llas para comentarios irónicos, expresiones de jerga, neologismos y para resaltar el título de un capítulo o un artículo cuando se menciona dentro del texto.

10. No utilice comillas para nombre de artículos, capítulos o partes de libros en la entrada bibliográfica. Sí debe destacar con *cursiva* el título del libro o cualquier otro documento. Según APA, tampoco utilice comillas “para citar una letra, frase u oración como ejemplo lingüístico”; tampoco “para introducir un término técnico o clave” (op. cit., p. 57). En todos estos casos utilice cursiva.

11. Además de los usos anteriores, utilice cursiva en “títulos (...) de periódicos y publicaciones en microfilme, (...) géneros de especies y variedades, (...) presentación de un término o etiqueta nueva (...) [y] en palabras que puedan leerse erróneamente” (op. cit., pp. 85 y 86).

12. No utilice cursiva para frases en otros idiomas; tampoco para siglas, abreviaturas ni acrónimos

13. Recuerde que las abreviaturas académicas, como tantas otras, llevan un punto final que las define como tales; si no lo escribe, no es una abreviatura. Según la RAE, no llevan punto las abreviaturas de las unidades de medida, peso, tiempo ni los puntos cardinales.

14. Evite las expresiones que discriminan a otras personas por sus características raciales, morales, étnicas, físicas o de cualquier otra índole. APA aporta suficiente información sobre este tema. Para evitar problemas, tenga en cuenta lo que resume en este párrafo:

Parte de la escritura sin prejuicios reside en reconocer que las diferencias deben mencionarse sólo cuando sean pertinentes. El estado civil, la orientación sexual, la identidad étnica y racial o el hecho de que una persona tenga una discapacidad no debe mencionarse injustificadamente. (op. cit., p. 34)

15. Sea muy cuidadoso al seleccionar la persona gramatical para redactar. La primera persona del singular (yo) debe utilizarse princi-

palmente para opinar; porque es muy subjetiva y compromete mucho el punto de vista de quien redacta con el contenido escrito. Mientras esté usándola, es innecesario que emplee expresiones como: “según mi parecer”, “es mi criterio”, “desde mi punto de vista”, etc.; pues se sobreentiende. Además, estas expresiones por lo general terminan siendo muletillas.

16. De la primera persona del plural (nosotros), APA informa:

Por claridad, use *nosotros* únicamente para referirse a usted mismo y a sus coautores (utilice *yo* si usted es el único autor) [j] es decir, evite el plural mayestático y el de cortesía o modestia. Generalizaciones de este pronombre obligan a sus lectores a determinar quién es ese *nosotros*; mejor, sustitúyalo por el sujeto adecuado o aclare a quién se remite. (op. cit., p. 9)

17. Cuando usted no sea el sujeto del cual se habla y quiera informar, describir o argumentar de un modo objetivo, lo correcto es que use la tercera persona del singular; pues neutraliza y controla un poco más la incidencia del punto de vista del autor.

18. Para estructurar un trabajo en beneficio de su complejidad y su extensión, tenga en cuenta que “los encabezados funcionan como un esquema que revela la organización del manuscrito” (op. cit., p. 42). APA establece la siguiente jerarquía:

ENCABEZADO EN MAYÚSCULAS Y CENTRADO (Nivel 5)

Encabezado en mayúsculas y minúsculas centrado (Nivel 4)

Encabezado en mayúsculas y minúsculas centrado, en cursiva (Nivel 3)

Encabezado secundario en mayúsculas y minúsculas en cursiva y alineado a la izquierda (Nivel 2)

Encabezado de párrafo con sangría, en minúsculas, en cursiva, alineado a la izquierda, y que finaliza con punto (Nivel 1) (op. cit., p. 44)

Como ejemplo, vea las partes de este trabajo

19. “Independientemente del número de niveles de encabezados dentro de una sección,

la estructura de encabezados de todas las secciones debe seguir la misma progresión de arriba hacia abajo” (op. cit., p. 43)

20. “Los niveles específicos empleados no necesariamente son consecutivos” (op. cit., p. 44). Puede redactar un trabajo breve utilizando sólo uno o dos niveles (los primeros). Los niveles más altos (4 y 5) sólo deben usarse en trabajos extensos y complejos.

21. En un trabajo breve, por ejemplo una monografía, puede trabajar con el *Nivel 1*, y descomponerlo en subniveles numéricos, alfabéticos o alfanuméricos. Ejemplo: **1. Tipos de verbos.** 1.1. Verbos auxiliares, 1.2. Verbos copulativos, 1.3. Verbos defectivos, 1.4. Verbos pronominales... **2. Tipos de sustantivos.** 2.a. Propios, 2.b. Comunes, 2.c gentilicios...

22. Como es necesario mantener un criterio uniforme en la redacción, tenga en cuenta las siguientes indicaciones:

a) Los encabezados 5 y 4 tienen que ser escritos con Arial 14.

b) Los demás encabezados, con Arial 12.

c) Todos los encabezados tienen que ser escritos con **negritas**, para destacarlos más en el cuerpo de texto. No utilice **negritas** para dar énfasis a las palabras dentro del texto. Es preferible que ese énfasis o importancia se establezca por la sintaxis y el contenido de la oración.

d) Referencias es otro encabezado o subtítulo dentro del texto; por ende no pueden faltar. Se escribe pegado al margen izquierdo, Arial 12 y con dos puntos. Así: **Referencias:**

23. Como se informó antes, todo documento citado (directa o indirectamente) en el trabajo y todo el material de consulta utilizado tienen que aparecer en las Referencias, sean éstas librecas o de otra índole.

24. Las notas o llamadas a pie de página primero hay que marcarlas con el número correspondiente en el cuerpo de texto. No use asteriscos; marque con el cursor las funciones *Insertar*, *Referencia* y haga un doble clic en *Nota al pie*.

25. Las notas en pie de página son de dos tipos: *notas de acreditación* o *notas de contenido* informativo u opinativo secundario.

26. Recuerde que cada nota al pie debe aparecer en la página donde es mencionada; su contenido siempre es una información secundaria, no la idea más importante de esa parte del texto ni la unidad básica de sentido de la oración. Cuide la ortografía y la redacción de las notas al pie. Los autores descuidados a veces piensan que nadie va a leerlas.

27. Si el texto es muy extenso y tiene varias partes y encabezados, puede dividir la numeración de las notas en pie de página por capítulos o partes. Si el texto es corto, no se tome ese trabajo; tampoco se lo imponga al lector.

28. Por la brevedad característica de la nota al pie, muchas veces hay informaciones secundarias extensas o documentos enteros que no se pueden incluir en ese espacio reducido, tampoco en el cuerpo de texto. En esos casos, después de las Referencias, agregue una parte más al documento, para compilar allí la información secundaria. A esta parte se le llama *Anexo* (Arial 12, centrado, con negritas y letra estándar).

29. Si el trabajo es extenso, necesita de un *Índice temático* (ubíquelo después de la *Portada* y la *Portadilla*) para orientar el proceso de la lectura. También podría agregarle al final, después de las *Referencias*, un *Glosario* de términos y un *Apéndice temático* (con iguales características tipográficas que el Anexo).

30. Cuando la acreditación de la cita corresponde a más de un autor, APA aconseja:

Una los nombres dentro de una cita de autor múltiple en un texto corrido por medio de la conjunción *y*. Dentro de un material parentético, en tablas y pies de figura, así como en la lista de referencias, una los nombres mediante el signo *&*. (op. cit., p. 213)

31. En las referencias que sea necesario, “encierre entre corchetes aquella información no rutinaria que resulte importante para la

identificación y la localización, independientemente después del título” (op. cit., p. 233). Esta información fundamentalmente refiere a los tipos de documentos no tradicionales. Ejemplo: [Carta al editor], [Monografía], [CD-ROM], [CD], [Folleto], [Película], etc.

32. También en las referencias, las informaciones de número de volúmenes, editor o editores, capítulos, cantidad de tomos, número de la edición, lecciones, acápites, etc. deben encerrarse entre paréntesis, luego del título y antes del punto.

33. Cualquier referencia (libresca, periódica, digital, radiofónica, etc.) que exceda una línea, debe continuar en la segunda (y en todas las restantes si las hubiese) con una sangría de cinco espacios.

34. Si un libro u otro tipo de documento tiene más de seis autores, entonces sólo escriba en la entrada de referencia Apellidos, Nombre del primero más *et al.* Abreviatura que significa “y otros”.

35. Para la referencia de muchas publicaciones o páginas digitales es necesario registrar dos fechas: la fecha en que inicialmente fue publicado el documento y la fecha en que se buscó, o esa, la fecha de cuando se tuvo conocimiento de la última actualización. Debe especificar entre corchetes que se trata de un documento en línea. También, luego del obligatorio protocolo *http://*, tiene que ir toda la dirección en Internet, para que el documento pueda ser encontrado.

36. Muchas veces los documentos en Internet no tienen todos los datos que exige APA para la elaboración de la entrada de referencia. En esos casos, si decide usarlos, por lo menos tiene que escribir el título del documento, una fecha (la de publicación, actualización o búsqueda) y el protocolo con la dirección electrónica completa.

37. También, muchas veces los documentos en Internet no tienen las páginas numeradas. En esos casos, sustituya el número de página por el número o las primeras palabras (entre comillas) del párrafo donde aparece la cita.

38. Puede suceder que una institución u organización gestione la escritura y la publicación de un documento. Entonces, en lugar de la editorial, después de los dos puntos, escriba la palabra *Autor* con letra estándar.

39. Si no encuentra un ejemplo específico de referencia entre los 95 casos que ofrece APA, redacte la entrada con los datos que tiene. Siempre es una ayuda consultar *Formas generales* (pp. 228 y 229). Al redactar las referencias, APA recomienda que sobre información y no que falte.

40. En las referencias de las diferentes ediciones de APA hay veces que se menciona el país de la publicación, en otras no. Como no cuesta nada y para mantener la uniformidad, escríbalo.

41. Las cifras menores que diez se escriben con palabras; las mayores que diez se escriben con números. Sin embargo, si una cifra menor que diez tiene un valor estadístico, entonces debe escribirla con número. Ejemplos: “el numeral 5”, “Experimento 4”.

42. Cuando se detecta un error en una cita y no se corrige, debe escribirse a continuación [*sic*] con letra estándar.

MODELOS GENERALES DE REFERENCIAS

Publicaciones periódicas

Autor o autores. (Año de publicación). Título del artículo con letra estándar. *Título o nombre de la publicación en cursiva*, fecha, número de p. o pp.

Publicaciones no periódicas

Autor o autores. (Año de publicación). *Título del documento en cursiva*. Ciudad, País: Editorial.

Parte de una publicación no periódica

Autor o autores. (Año de publicación). Título del capítulo. En Editor o Editores, *Título del documento en cursiva* (número de p. o pp.). Ciudad, País: Editorial.

“Las publicaciones no periódicas son las que se publican por separado: libros, informes, folletos, ciertas monografías, manuales y medios audiovisuales” (op. cit., p. 229).

Publicación periódica electrónica

Autor o autores. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la publicación periódica en letra cursiva* (fecha de la publicación, número de p. o pp.) En <http://dirección completa en Internet>. Recuperado día, mes y año de la fuente.

“Las fuentes electrónicas comprenden bases de datos, publicaciones periódicas, sitios en Web o páginas Web, grupos de noticias, grupos de discusión vía correo electrónico o en línea y cartas de correo electrónico o que aparecen en la Web” (ídem).

Documento electrónico

Autor o autores. (Año de publicación). *Título del documento en letra cursiva*. En <http://dirección completa en Internet>. Recuperado día, mes y año de la fuente.

ALGUNOS TIPOS Y EJEMPLOS DE REFERENCIA

1. PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Ejemplos de referencias para revistas académicas

Un autor

Mazzone, D. (2004). Papel de la comprensión en el proceso del conocimiento. *Jornadas de Reflexión Académica*, 2, pp. 52-54.

Dos autores

Perelló, L. & Stilo, M. (2004). Periodistas, publicistas, realizadores audiovisuales: el comunicador como sujeto convocante. *Jornadas de Reflexión Académica*, 2, pp. 16-17.

Más de seis autores

Martínez, J. M. et al. (2001). Los viajeros olvidados. *Torre de Babel*, 56, pp. 108-125.

Artículo de boletín informativo

Zecca Ripoltti, E. (2006, otoño). La gastronomía oculta. *Delicias sureñas*, 22, pp.19-24.

Artículo de diario sin autor y con páginas discontinuas

El último que apague la luz. (2001, 14 de agosto). *Clarín*, pp. 1, 3-5.

Artículo de diario sin autor y en una página

Vázquez y Nin Novoa aumentaron su patrimonio en [los] últimos dos años. (2007, 2 de mayo). *El País*, p. 9.

2. MONOGRAFÍAS

Monografía encuadrada dentro de una revista con paginación continua

Reinoso, F. (2001). Tipologías textuales de la Redacción Académica [Monografía]. *Cuadernos educativos*, vol. 23, pp. 34-42.

3. PUBLICACIÓN ACADÉMICA O PERIÓDICA DE APARICIÓN ANUAL

Courtoisie, A. (2006). Construir modelos, analizar productos. *Inmediaciones de la comunicación*, vol. 5, pp.145-165.

4. LIBROS

Libros de un autor

Svirsky, R. (2000). *Cómo redactar un trabajo científico*. Montevideo, Uruguay: Fin de Siglo.

Seco, M. (1999). *Gramática esencial de la lengua española*. Madrid, España: Espasa.

Libro de dos autores

Cuando el libro –como cualquier otro documento– tiene dos autores, escriba entre un nombre y otro el signo &. Nunca escriba y ni *and*. Hasta seis autores, antes de agregar el último nombre escriba este signo.

Valle, P. & Ander-Egg, E. (1997). *Guía para preparar monografías y otros textos expositivos*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Libro de cinco autores y quinta edición

Martínez, J. M., Fonseca, R., Sánchez, C., Zapata, M. & García, C. (2004). *Lágrimas de un chorizo* (5^{ta} ed.). Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.

Libro de más de seis autores

Martínez, J. M. et al. (2006). *Dónde está la patria, ¡carajo!* (2^{da} ed.). Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.

Libro de autor corporativo publicado por una editorial

American Psychological Association. (2006). *Manual de estilo* (versión abreviada). México D. F., México: Editorial El Manual Moderno.

Libro de autor corporativo publicado por la propia organización

American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5^{ta} ed.). Washington, EE.UU.: Autor.

Libros con mención a páginas, capítulos y otros datos específicos

Cuando se quieren marcar estos datos, se ubican entre paréntesis, con letra estándar, luego del título y antes del punto.

Alonso Marcos, A. (1986). *Glosario de terminología gramatical* (pp. 19-81). Madrid, España: Editorial Magisterio.

Miller, G. A. (1985). *Lenguaje y habla* (caps. V-XII). Madrid, España: Alianza Psicología.

Vivaldi, G. M. (2000). *Curso de redacción* (XXXIII ed., rev. por Arsenio Sánchez Pérez). Madrid, España: Paraninfo.

Libro que no se encuentra en español

Martins, Floriano. (1998). *Alma em chamás* [Alma en llamas]. Fortaleza, Brasil: Letra & Música Comunicação Ltda.

5. DICCIONARIOS, ENCICLOPEDIAS Y MANUALES

Diccionarios de autores corporativos

En estos casos, en el lugar del autor personal se coloca el nombre completo de la organización o institución que produjo el documento. Los demás datos siguen el mismo orden presentado.

Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española* (21^{era} ed., vols. 1 y 2). Madrid, España: Espasa Calpe.

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá, Colombia: Santillana.

Enciclopedia de autor no especificado

Diccionario enciclopédico Ruy Díaz Ilustrado. (1991). Buenos Aires, Argentina: Editorial Ruy Díaz S. A.

Manual y diccionario con autor específico

Rodríguez, J. M. (1998). *Manual de conjugación de los verbos castellanos*. México D. F., México: Editorial Ágata.

Aira, César. (2001). *Diccionario de autores latinoamericanos*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Manual con autor corporativo

Grupo Océano. (1992). *Gramática, biblioteca práctica de comunicación*. Barcelona, España: Autor.

6. RESEÑAS O CRÍTICAS

Primero van los datos del reseñista o crítico, luego el nombre de la reseña y el nombre en cursiva y entre corchetes de libro o cualquier otro documento reseñado. Después del punto, escriba los datos de la publicación.

Reseña de libro

Milza, P. (2006). Verdi y la historia de Italia [Reseña del libro *Verdi y su tiempo*]. *El País Cultural*, núm. 909, p. 10.

Reseña de película

Estramil, M. (2006). Los puzzles incompletos [Reseña del filme *Babel* et al.]. *Dossier*, año 1, núm. 1, pp. 22-24.

7. CINTAS CINEMATOGRÁFICAS

APA propone el siguiente ejemplo:

Scorsese, M. (Productor) & Lonergan, K. (Guionista/Director). (2000). *You can count on me* [Cinta cinematográfica]. EE. UU.: Paramount Pictures.

Sin embargo, por el orden de importancia de los datos, la referencia debería organizarse así:

Buela, Á. (Guionista, Director) & Charlo, J. P. (Productor). (2005). *Alma Mater* [Cinta cinematográfica]. Uruguay: Austero Producciones / Xerxes Indies Films.

8. GRABACIÓN MUSICAL (UNA CANCIÓN)

Sabina, Joaquín. (1992). Pastillas para no soñar. *Física y Química* [Disco compacto]. Madrid, España: BBMG Arbola S. A.

9. GRABACIÓN MUSICAL (DISCO)

Sabina, Joaquín. (1992). *Física y Química* [Disco compacto]. Madrid, España: BBMG Arbola S. A.

10. DOCUMENTOS EN INTERNET

Las referencias de documentos en Internet se hacen de la siguiente forma:

Apellido, Nombre (fecha de publicación del documento en la red). *Título del documento* [en línea]. Ciudad, País: Organización, nombre de la página o sitio web, etc. (punto) Recuperado: fecha de la última recuperación, protocolo y dirección electrónica completa (no escriba punto al final para que se pueda acceder al sitio buscado)

Landeau, Rebeca (2005, 20 de noviembre). *Presentación de referencias y citas bibliográficas* [en línea]. Caracas, Venezuela: Universidad Metropolitana de Caracas. Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.adinet.com.uy/cp/ps/Mail/Dowloader/Guía%20breve%20para%201a%20pre...>

ALGUNAS ABREVIATURAS ÚTILES PARA LA REDACCIÓN ACADÉMICA

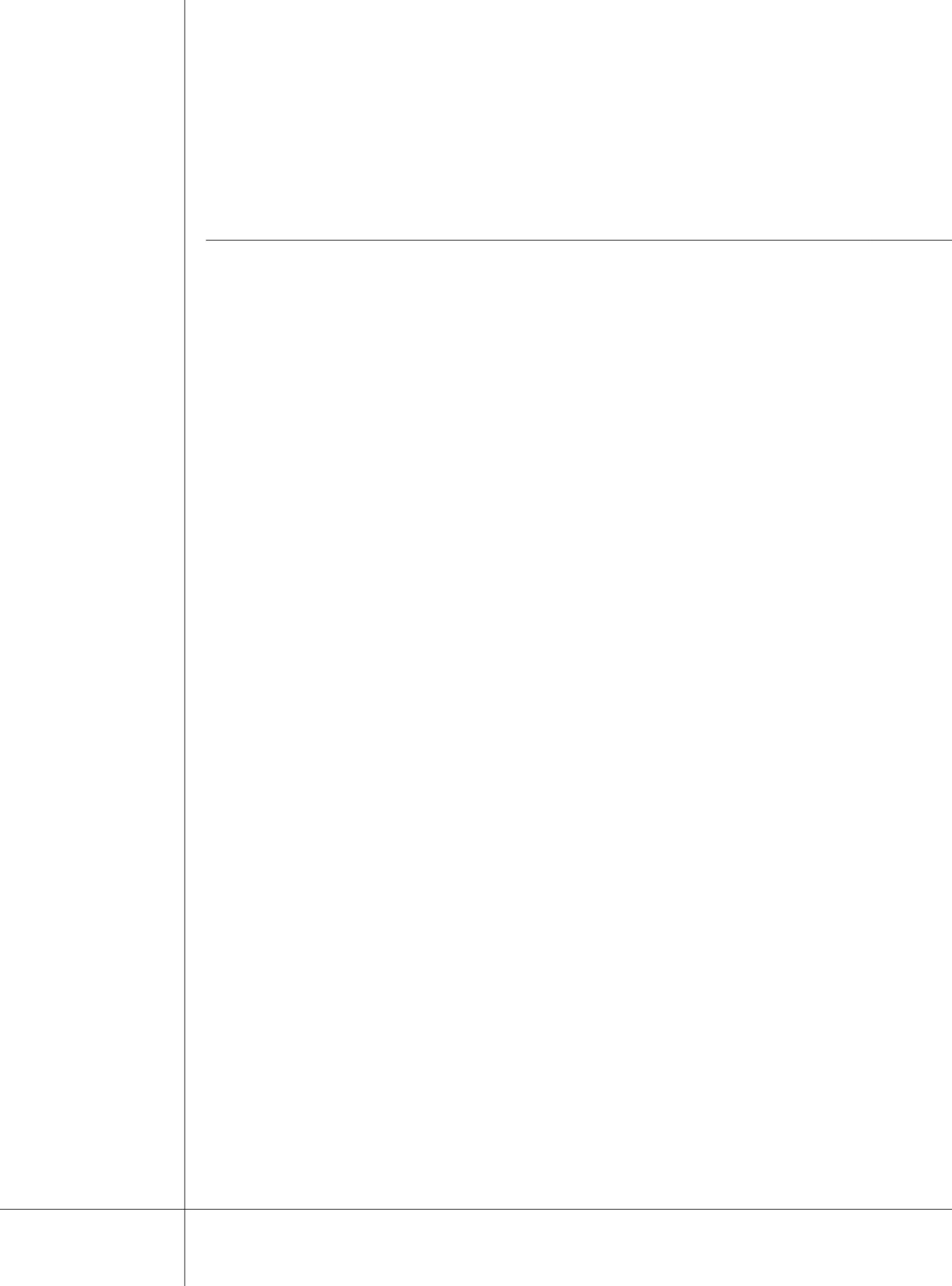
cap. capítulo
 ed. edición
 ed. rev. edición revisada
 2ª. ed. segunda edición
 Ed. o Eds. editor o editores
 Trad. o Trads. traductor o traductores
 s.f. sin fecha disponible
 p. o pp. página o páginas
 Vol. o Vols. volumen o volúmenes
 No. o núm. número
 pte. parte
 Inf. téc. informe técnico
 Sppl. suplemento
 et al. y otros (autores)
 c.f. *confero* confróntese, compare

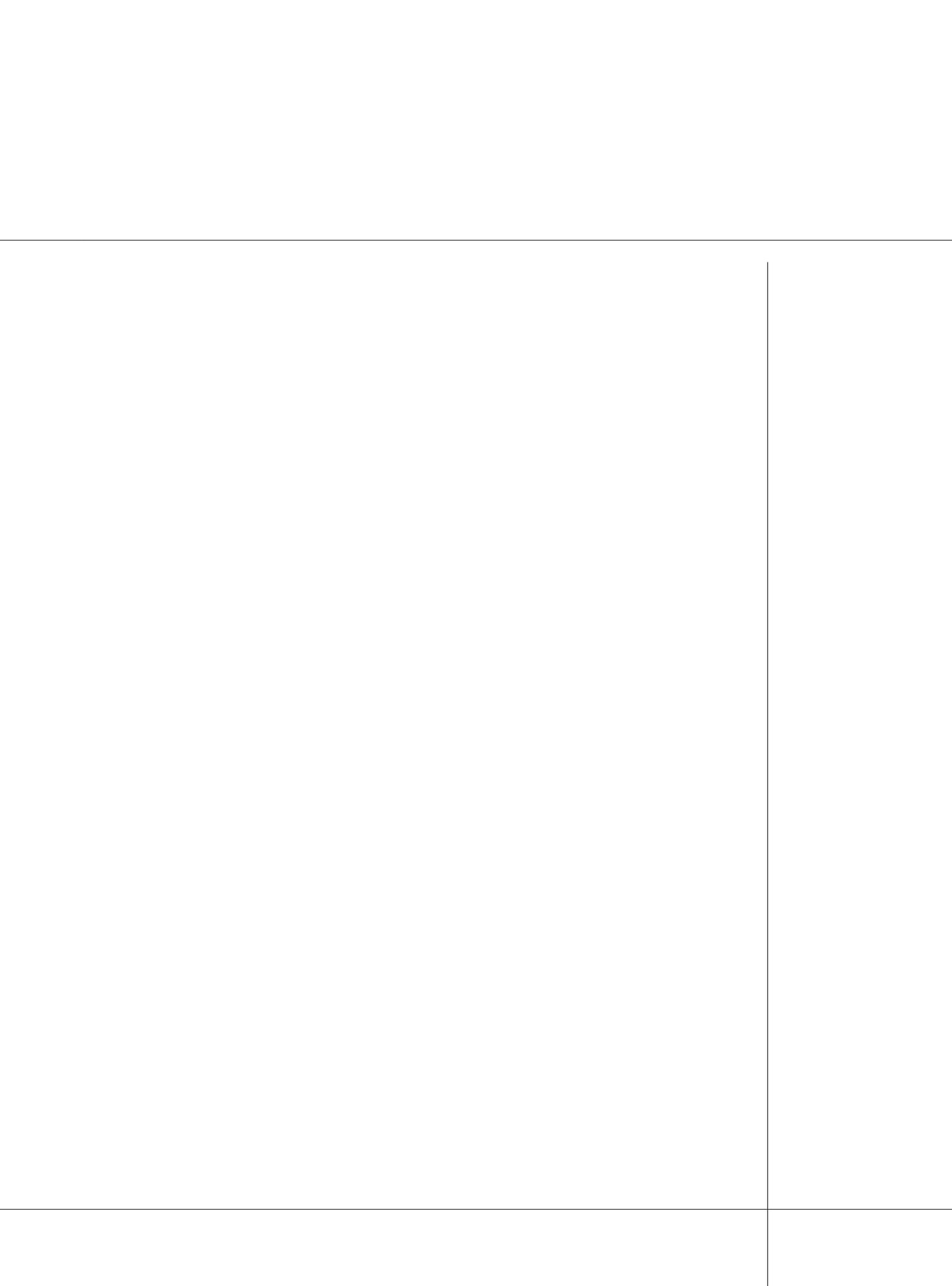
e.g. (ej.) *exempli gratia* por ejemplo
 etc. *et caetera* etcétera y así
 i.e. *id est* es decir, esto es
 vs. *versus* contra, en oposición a
 A. o AA. autor o autores
 add. addenda para agregar
 bol. boletín
 c. *copyright* derechos de publicación
 ca. circa alrededor de, casi, cerca
 doc. documento
 ead. pág. en la misma página
 fasc. fascículo
 fol. ff. folio o folios
 fig. figs. figura o figuras
 t. tomo
 N. T. nota del traductor
 N. E. nota del editor
 [sic] error sin corregir en cita

Hasta aquí el resumen, que es apenas una guía para el estudio de todo cuanto ofrecen los manuales originales de APA y la variada bibliografía sobre redacción académica. Una información más, las citas de APA en este trabajo corresponden a la versión abreviada; pues es la más apropiada para los estudiantes. ●

Referencias bibliográficas:

- Alonso Marcos, A. (1986). *Glosario de terminología gramatical* (pp. 19-81). Madrid, España: Editorial Magisterio.
- American Psychological Association. (2006). *Manual de estilo*. México D. F., México: Editorial El Manual Moderno.
- American Psychological Association. (2006). *Manual de estilo* (versión abreviada). México D. F., México: Editorial El Manual Moderno.
- Ávila, F. (2004). *Cómo se conjuga el verbo*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Diccionario enciclopédico Ruy Díaz Ilustrado*. (1991). Buenos Aires, Argentina: Editorial Ruy Díaz S. A.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá, Colombia: Santillana.
- Rodríguez, J. M. (1998). *Manual de conjugación de los verbos castellanos*. México D. F., México: Editorial Ágata.
- Seco, M. (1999). *Gramática esencial de la lengua española*. Madrid, España: Espasa.
- Svirsky, R. (2000). *Cómo redactar un trabajo científico*. Montevideo, Uruguay: Fin de Siglo.
- Valle, P. & Ander-Egg, E. (1997). *Guía para preparar monografías y otros textos expositivos*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Vivaldi, G. M. (2000). *Curso de redacción* (XXXIII ed., rev. por Arsenio Sánchez Pérez). Madrid, España: Paraninfo.





V Jornadas de
reflexión
académica



Educando para la vida