

Guía de Escritura Académica

Cecilia Blezio Ducret

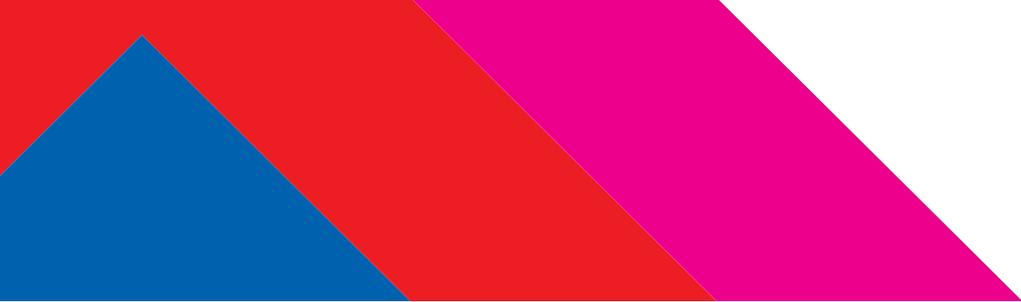


Los derechos patrimoniales de esta guía pertenecen a la FLACSO Uruguay y los derechos de autor a la persona que elabora el contenido. Queda prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o procedimiento, según artículo 23 de la Ley 15.913 de 27/11/87 sin la autorización escrita de los titulares del copyright.

ISBN: 978-9974-8576-2-9



Flacso Uruguay 2016
Zelmar Michelini 1266, piso 2
11100 Montevideo, Uruguay
Tel.: 598 29030236
www.flacso.edu.uy



Acerca de este manual

El siguiente texto es un manual de escritura académica, es decir, un texto donde se explicitan las pautas requeridas por FLACSO Uruguay, que son de uso obligatorio en los textos de pasaje de curso y las tesis.

El trabajo académico se ha ido complejizando en las últimas décadas y es necesario fijar procedimientos y estandarizarlos, para hacer posible la comunicación. Esto tiene que ver, por ejemplo, con el tipo de fuentes a las que se debe recurrir, con las formas de citar y documentar, entre otros aspectos. También se vincula con una ética del trabajo académico, que supone que tiene que quedar claro a quién pertenecen las ideas y conceptos, entre otras cuestiones.

Más allá de esas consideraciones, una pauta de estilo es una norma, en principio, arbitraria, pero que hay que cumplir. En este texto encontrarán un posicionamiento sobre escritura académica, los criterios formales que deben contemplar en sus trabajos, un capítulo sobre distintas posibilidades para expresar argumentos y otro sobre uso no sexista del lenguaje. Es decir, en un manual de escritura –y, en esa medida, también en este– confluyen los aspectos institucionales teóricos y también políticos.

Este texto, entonces, pretende ser esclarecedor de los posicionamientos institucionales en cuanto a lo que se espera de un trabajo académico y, además, una guía o texto de consulta, donde puedan encontrar ayuda y orientaciones para el proceso de escritura. Les recomendamos que, ante cualquier duda, consulten los ejemplos que ponemos a disposición aquí y también que recurran a la figura del tutor o tutora, que es quien finalmente hará el acompañamiento para la producción escrita, en el entendido de que el conocimiento no se construye en soledad sino que es un producto compartido, que necesita interlocutores, lecturas, relecturas, comentarios, reescrituras...



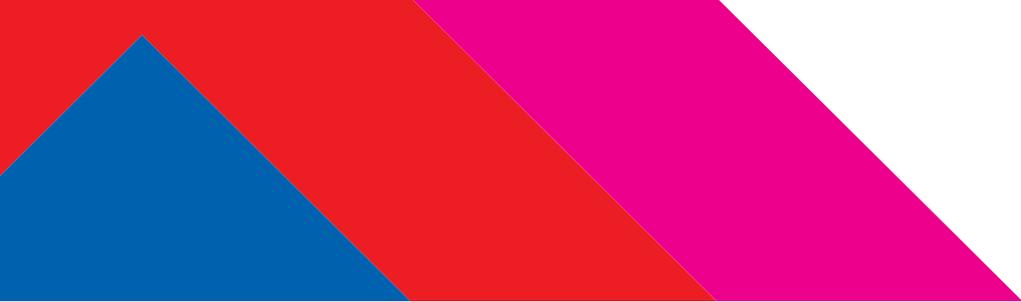


Tabla de contenidos

| | | |
|---|---|-----------|
| 1 | Consideraciones generales sobre el texto académico y su escritura | página 5 |
| 2 | Aspectos formales y técnicos del texto académico | página 12 |
| 3 | El recurso retórico central: la argumentación | página 26 |
| 4 | El lenguaje inclusivo respecto del género | página 30 |
| 5 | Referencias bibliográficas | página 39 |



1 | Consideraciones generales sobre el texto académico y su escritura¹

Como trabajo final de la maestría se espera una tesis y este manual tiene por objeto explicitar sus particularidades y requisitos. Como cuestiones generales, se trata de un texto académico: debe emplearse una escritura formal, que incluya argumentaciones y no opiniones, debe contener aspectos del conocimiento y el saber –entendido como lo que no está indagado todavía– de una disciplina; aquello que se sostiene debe estar adecuadamente documentado; debe seguir pautas de presentación. Todos estos aspectos se tratan en este manual.

En primera instancia, acordemos en que un texto académico requiere de un tipo de escritura formal, con todo lo que ello implica: la redacción debe ser cuidada, sin coloquialismos, con sintaxis y puntuación adecuadas, en estilo académico alto, con gran precisión y sin desviaciones ambiguas. Deben utilizarse las microestructuras de párrafo, indicadas con sangría, y mantener la coherencia y cohesión lineal desde el inicio hasta el final...

Pero todo eso no alcanza para definirlo. Lo que hace que un texto sea académico es una cierta relación con el saber y el conocimiento: a diferencia de un resumen, una reseña o, incluso, un manual, un texto académico persigue algo de *lo que no se sabe*, es decir: gira en torno a una pregunta genuina o a un problema que se quiere indagar y, en él, hay una adecuada relación entre lo que ya se conoce sobre ese asunto y lo que se quiere saber y todavía no ha sido indagado.

¹ Este capítulo fue redactado con base en Blezio (2014a).



Asumir esta posición tiene varias consecuencias. Una de ellas implica que la escritura del texto académico cumple una función fundamental en una relación entre quien investiga y el saber: hay algo de ese saber –que, para nosotros, es inconsciente– que solamente se hace presente en la escritura. Es decir: hasta no enfrentar la hoja en blanco, hasta no ir llenándola de ideas (que, justamente por estar allí plasmadas, abandonan esa dimensión ideal y pasan a ser materiales) *no se sabe* lo que se va a escribir. Dicho de otro modo: solo “se sabe” lo que se escribió después de haberlo escrito; hasta entonces, es solamente devaneo alucinatorio del pensamiento.

Un texto académico es aquel que forma parte del funcionamiento de la ciencia o disciplina en la que se inscribe. Al elaborar un texto académico, se está produciendo conocimientos sobre una disciplina específica.

En la escritura de su texto, quien investiga bordea lo que no sabe y toma algo de eso para armar su texto. El saber debe pensarse siempre como un agujero, como algo que no podrá ser “llenado” nunca y solamente puede ser tratado por su borde. En términos de relación, el texto académico sería un tercero, entre el investigador o la investigadora y el saber. Si bien siempre está presente una persona que escribe, con intereses y problemáticas personales, prácticas cotidianas, ideología propia, lugar en el mundo desde donde escribe y otra serie de circunstancias particulares, el texto académico requiere de una distancia apropiada con todo eso: lo que importa, en el texto, no es un origen personal (que podría tener, si el autor o la autora considera pertinente, otros espacios para su análisis) ni una explicitación de qué carencia o necesidad personal viene a satisfacer; en cambio, sí son importantes en qué lugar teórico se ubica el texto, sobre qué asunto se enfocará, cuáles serán sus aportes a esa teoría en la que se inscribe y con qué otras teorías discute.

Por último, otra figura importante en el texto académico está representada por el tutor o la tutora.

1.1 El texto académico y la tarea de investigar

El texto académico solo existe en el funcionamiento de las teorías o disciplinas. Si pensamos en la clásica distinción platónica entre doxa y episteme, el texto académico, en tanto conocimiento fundamentado, queda situado dentro de la episteme, dado que



no tiene nada que ver con la opinión, ni el sentido común, ni la apariencia². Por eso, el recurso retórico central de este tipo de textos es la argumentación, que será desarrollada más adelante.

Además de reunir todos los requisitos de la “buena escritura”, los textos académicos deben estar inscriptos en los parámetros de la disciplina en que se encuentran: de alguna manera, “obligan” a sus autores a situarse en el funcionamiento de la investigación científica, es decir, los ponen en la posición de investigar (Blezio y Fustes, 2010). Pero, más allá de esta condición fundamental, ni la ciencia ni los tipos de investigación conforman un universo homogéneo. Podemos encontrar distintos tipos de investigaciones, de las cuales mencionaré, a modo de ejemplo, cuatro³:

- 1) **investigación-acción**. En esta modalidad lo que se investiga no se separa de la práctica, es decir, se suprime la distancia entre el investigador y lo investigado, entre teoría y práctica;
- 2) **investigación hermenéutica**, que pone a la teoría en conversación con un conjunto de datos. En ella la teoría funciona como punto de vista desde el cual se hará la interpretación;
- 3) **investigación empírica**, que parte de algunos supuestos, un marco teórico y produce conocimientos a partir de un conjunto de datos;
- 4) **investigación teórica**. Su único interés es producir, formular o reformular teoría.

La tesis se inscribirá en una o más de estas modalidades, según lo que estipule el programa de posgrado en concreto.

²El término griego “doxa” es traducido comúnmente por “opinión”. Fue utilizado ya por Parménides al contrastar la doctrina de la opinión en cuanto apariencia, ilusión o engaño, con la de la verdad. Platón habla también de doxa como opinión (por ejemplo, entre otros, en el diálogo *La República*), la cual se contrapone a la “episteme”, que es una creencia fundamentada como verdad (ver Ferrater Mora y Terricabras, 1994, p. 936). De “episteme” proviene el término “epistemología” y de allí proviene el tipo de conocimiento que más modernamente llamamos “ciencia” (aunque la relación entre ciencia y verdad es problemática y depende de la corriente epistemológica en que nos situemos).

³Esta clasificación es una simplificación de la planteada en Behares (2011, pp. 27-28).



1.1 La dinámica de producción del conocimiento

Un texto académico solo se justifica por pertenecer a una disciplina, es decir, por ser parte constitutiva de ella. Esto significa que, en él, tiene que haber una dialéctica entre lo que ya se sabe –que podemos llamar conocimiento– y lo que no –que podemos denominar saber en falta o, simplemente, saber. Esta distinción entre “saber” y “conocimiento” ha sido desarrollada, por ejemplo, en Behares (2008). El autor ubica la incógnita como convocante del saber, y la representación repetible como parte del conocimiento; además, en el primer caso la estructura de la representación es abierta, mientras que en el segundo es cerrada (Behares, 2008, p. 405).

Es decir: un texto académico no puede tratarse solamente de lo que ya se sabe, porque en ese caso no está aportando nada nuevo y solamente se trata de un compendio de lo que ya han dicho otros. Hay solamente un tipo de texto académico que es la excepción a esta aserción: lo que se conoce como estado del arte (*state of the art*) o estado de la cuestión, que consiste en reunir y comentar críticamente las investigaciones que ya se han realizado sobre el tema, de manera exhaustiva. El estado del arte puede ser una parte de un texto académico (por ejemplo, el capítulo de antecedentes) o bien constituir un texto académico aparte, con el valor de presentar ordenada, jerarquizada y críticamente –es decir, con un tamiz personal–, todo lo que se ha producido hasta el momento sobre una cuestión determinada.

Siguiendo esta línea de razonamiento, podríamos pensar que si no estamos en condiciones de plantear algo absolutamente novedoso no podemos escribir un texto académico. Y esto es falaz. Por otro lado, porque los asuntos a tratar (es decir, lo que llamaremos “el problema de investigación”) deben constituir un universo abordable con la teoría y la metodología en la que estamos situados. Esto, que parece una cuestión obvia, no lo es: el problema no puede tratar de abarcar “todos” los casos, ni implicar generalizaciones extensas en el espacio o en el tiempo, porque si queremos decir todo, finalmente acabaremos sin decir nada (o planteando algo tan general que se ubique en la doxa lo cual, como ya planteamos, queda fuera de los objetivos de una tesis). Además, para escribir un texto académico es necesario asumir la posición de investigador: del que quiere indagar, preguntarse, concebir algo que falta. Esta posición marca un camino para ser explorado, siempre desde una perspectiva teórica, y al momento de iniciarlo no sabemos dónde nos llevará ese recorrido; solo lo sabremos después de haber escrito nuestro



texto. Es decir: si bien un texto tiene que abordar algo que no se sabe, los verdaderos alcances que tendrá haber hecho ese camino para bordearlo solamente se apreciarán al final del proceso y no antes. Dicho de otro modo, plantearnos algo como: “Con mi tesis voy a renovar la manera como hasta ahora se conciben las ciencias sociales”, o “tal tema”, o “tal otro...” es un mal punto de partida, y puede, incluso, paralizar la tarea, por hacernos sentir que no estamos preparados para emprenderla. Un texto académico no se trata de realizar un cambio de paradigma (o tal vez sí; pero eso lo sabremos a posteriori). Se trata, simplemente, de indagar un aspecto ínfimo, abordable, que todavía no ha sido trabajado, al menos suficientemente desde nuestra perspectiva.

1.2 Las fuentes y su documentación

Como vimos, un texto académico se inscribe en parámetros teóricos que le dan sentido y que, seguramente, fueron desarrollados en otros textos, por otros autores (o, incluso, por el mismo autor). Estas alusiones a otros trabajos deben siempre documentarse y deben explicitarse las referencias a los textos.

Una referencia como: “Como planteó Freud, el sueño...” aunque podría funcionar bien en una situación de clase o incluso en una conversación entre amigos o colegas, es inaceptable en un texto académico, porque denota falta de rigor y porque, además, no permite continuar el funcionamiento académico, ya que es imposible rastrear con ese dato qué fue lo que realmente Freud sostuvo sobre ese tema, en qué obra, en qué contexto discursivo, con qué interlocutores, entre otras cuestiones. Además, plantear la información de esa manera implica el supuesto, erróneo, de que los autores (Freud, en este caso) son homogéneos y han sostenido siempre lo mismo a lo largo de toda su obra. Sabemos que no es así: los autores discuten, se desdican, marcan énfasis que luego desechan... En fin: en la medida en que una teoría esté en construcción (y, por la propia definición de teoría a la que adscribimos, siempre lo está), no puede tener un discurso homogéneo, acabado, estable; siempre será provisorio e inestable. Por todas esas razones la documentación debe ser lo más precisa posible, e incluir autor, año de su obra (que luego debe figurar en las referencias bibliográficas⁴) y, si es posible, número de páginas o bien capítulo en que el tema fue tratado.

⁴Las formas de referenciación requeridas serán tratadas más adelante.



Tenemos que tener en cuenta que cada disciplina tiene su vocabulario, y las palabras que elijamos generalmente están cargadas de teoría, sobre todo en el dominio de las ciencias humanas y sociales. Cada escuela o teoría, por lo general, contiene términos que la representan y otros que, aunque el sentido común podría ubicarlos allí, quedan marcadamente afuera. Eso nos obliga a definir claramente cada término o expresión. Hay conceptos que se refieren, básicamente, a un autor de referencia (aunque puedan haber sido luego tomados por otros). Por ejemplo, en el enunciado “En las sociedades occidentales de la actualidad, el disciplinamiento se hace visible en...” un lector culto puede fácilmente interpretar que estamos hablando de disciplinamiento en el sentido de Michel Foucault. No obstante, las ideas –y más aun cuando se deben claramente a un autor– deben siempre remitirse al autor; entonces, es referencia obligatoria incluir: “En las sociedades occidentales de la actualidad, el disciplinamiento (Foucault, 1975) se aprecia en...”.

Pero hay casos en los que si no especificamos un autor las nociones que utilizamos se vuelven confusas. Por ejemplo, recordemos que el concepto de desarrollo es muy diferente según las teorías y casi podríamos decir que lo que Piaget entiende por desarrollo es opuesto a lo que entiende Vygotsky. En estos casos, si estamos tratando, aunque sea tangencialmente, el concepto de desarrollo tenemos que especificar dentro de qué escuela o corriente, para que se entienda cabalmente lo que estamos sosteniendo. Y, como en el contraejemplo de Freud, de más arriba, tenemos que incluir, a continuación del apellido, el año de la obra a la que nos estamos refiriendo. Esto es necesario, además, como ya vimos, porque los autores tampoco son siempre iguales a sí mismos, y muchas veces se discuten, agregan matices e incluso echan por tierra lo que han sostenido en períodos anteriores. La referencia al año del libro (que luego puede ser rastreada en el apartado de Referencias bibliográficas) es, por lo tanto, ineludible.

Dado que un texto académico, como dijimos, debe situarse en la episteme y no en la doxa, las fuentes utilizadas también deben tener esa característica. Es decir: es usual que para empezar a explorar un tema recurramos a la Wikipedia; si bien este paso puede ser útil como primer paso, no podemos considerar lo que allí aparezca como una fuente válida dado que la Wikipedia (como cualquier diccionario o enciclopedia) consigna la doxa y no es un texto académico o teórico, ni tampoco un documento a analizar. Si queremos usar recursos de la red, podemos recurrir a otras tesis y monografías, textos de universidades (o alojados en algún dominio de una universidad), textos institucionales de organizaciones dedicadas a la investigación, reservorios o archivos de documentos, entre



otros. Y de igual modo que evaluamos las fuentes de internet, tenemos que evaluar las fuentes impresas: por ejemplo, un investigador puede haber otorgado una entrevista a un medio de prensa pero, dado que un periódico o semanario no es un lugar de producción de conocimientos sino simplemente de divulgación, debemos preferir como fuente las revistas arbitradas o los libros, que mostrarán una faceta más completa o más especializada del trabajo, aun cuando se trate del mismo investigador.

Otra cuestión a considerar es que hay autores que podemos denominar clásicos o fundadores o productores de teoría (por ejemplo, todos los grandes pensadores de la cultura occidental). Si los utilizamos en el trabajo, tienen que estar citados a través de sus textos, y no por sus comentadores. Es decir, no es aceptable trabajar con conceptos de Aristóteles citados por el manual de Abbagnano, o por el diccionario de Ferrater Mora; tampoco invocar a Marx o a Lacan y citarlos solamente a través de sus comentadores. Los comentadores y los exégetas de los grandes pensadores pueden ser útiles y en general sirven para ampliar la perspectiva o para ordenar nuestros recorridos; pero de ningún modo pueden sustituir al autor original.



2 | Aspectos formales y técnicos del texto académico

Cada institución que requiere un texto académico (por ejemplo, una facultad como trabajo final de curso o de grado, un congreso, una revista especializada, una editorial) por lo general tiene sus pautas de estilo, que pueden variar levemente entre sí. Aquí les presentamos los requerimientos de FLACSO Uruguay para la tesis de maestría.

Es fundamental trabajar conjuntamente con la pauta, para estar seguros de tocar todos los ítems que se requieren y para que el formato sea el adecuado. Más allá de estas pautas, cada investigador o investigadora tendrá su estilo personal de escribir, fichar, hacer notas, etcétera; pero lo que está explicitado en la pauta, en el texto final, tiene que quedar tal y como se pide.

2.1 Requisito preliminar: la escritura formal

Un texto académico, científico, requiere de una escritura cuidada, en estilo formal. Es importante, por ejemplo, cuidar los detalles de la textualidad: dejar sangría, proceder de manera ordenada, cuidando la gramática y el estilo general.

Utilizar la escritura formal no significa, necesariamente, que la escritura deba ser compleja, afectada o intencionalmente críptica, ni léxica ni sintácticamente; significa, más bien, un estilo cuidado, formal, tan complejo o afectado o críptico como el objeto de conocimiento que se trate lo requiera. Esto se debe, como vimos, a la inscripción del texto académico en un saber y un conocimiento disciplinarios, que son los que marcan su estructura y justifican su escritura.

Entre los recursos que podemos utilizar en la escritura formal, están, por ejemplo,



las notas al pie de página. La principal función de la nota es permitir al autor o autora realizar una aclaración en su trabajo que no cuenta con la misma jerarquía que el cuerpo del texto, o que en su recorrido argumentativo es marginal. Las notas al pie se utilizan solo si imprescindible y no deben incluir las referencias bibliográficas.

En tanto escritura formal, el texto no debe incluir coloquialismos. Un coloquialismo es una expresión de la lengua oral y, aunque a veces se trata de expresiones que podrían funcionar perfectamente en un contexto de oralidad incluso formal (pensemos, por ejemplo, en una situación de clase) no tienen cabida en un texto escrito. Por supuesto que si el texto incluye fragmentos de entrevistas o narrativas que sean atribuidas a otros (entrevistados o entrevistadas, informantes) sus expresiones deben dejarse como fueron dichas, sin correcciones. Pero lo que sostenga el autor o autora del texto debe prescindir de coloquialismos y expresiones informales.

Debe escribirse en eminentemente en tercera persona o en impersonal. Por ejemplo: “Esta investigación trata sobre...”, “El propósito de esta tesis es...”, “Se abordarán las distintas corrientes de...”.

2.2 Consideraciones metodológico-académicas: la pauta de trabajo⁵

Se espera un texto de aproximadamente unas 100 páginas, en letra Times New Roman tamaño 12, interlineado 1,5, justificado y paginado. No debe presentar imágenes ni recursos gráficos que no sean estrictamente necesarios (y de común acuerdo con el tutor o tutora). Puede presentar notas al pie (que no incluirán referencias bibliográficas), que irán en interlineado sencillo y en Times New Roman tamaño 10. Las palabras en otros idiomas, si las hubiera, van en *cursiva*.

⁵ Este apartado sigue los lineamientos de Blezio (2014b y 2014c) y Darré (2014 y 2017).



Cada investigación –y, por ende, cada texto– tiene sus particularidades. Por eso la pauta final será acordada con el tutor o tutora, así como sus énfasis y los aspectos en los que será útil que la investigación se detenga. No obstante estos acuerdos específicos de cada trabajo, hay partes o secciones estándares de una investigación, que serán planteadas a continuación, junto con una descripción general. Es importante considerar que una pauta no puede prever todas las particularidades que pueden suscitarse en un texto. Entonces, lo que está previsto en la pauta debe respetarse; el resto, queda librado al buen tino del investigador o investigadora, y a los acuerdos que puedan establecerse con el tutor o tutora. Además, esta guía debe leerse conjuntamente con *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis I* (Darré, 2017).

Un texto de investigación debe contener:

Portada

Índice

Resumen

Palabras clave

Introducción

Capítulo teórico-conceptual

Capítulo metodológico

Capítulo de análisis

Conclusiones

Referencias bibliográficas

El texto debe estar encabezado por una **portada**, que no debe contener más elementos que los que forman el modelo de carátula de FLACSO Uruguay ([ver modelo de carátula](#)).



Sobre el **título**, se recomienda que no sea muy extenso y que tenga contenido informativo. No son recomendables los títulos poéticos; puede también incluir un subtítulo con el contenido informativo necesario. Se recomienda escribirlo al inicio, pero supervisarlo mucho con el tutor o tutora; es previsible que cambie o se ajuste en el proceso de investigación. Como particularidad de la escritura de los títulos, no llevan punto final (aunque pueden llevar, sí, signos de puntuación intermedios).

El índice debe contener la lista de capítulos y apartados con su número de página y el hipervínculo correspondiente. Es una función del procesador de texto, es decir, puede hacerse de manera automática –y es lo que se recomienda. En el Word, por ejemplo, esta función se denomina “Tabla de contenidos” (a pesar de que, en rigor, una tabla de contenidos es una lista sin números de páginas).

El **resumen** es un texto breve (de hasta 200 palabras) en el que se deja planteado el problema de que trata el trabajo, el punto de vista adoptado, el campo abordado (si lo hubiere). La apertura del trabajo se condensa en pocas palabras. Aunque se ubica al inicio, se recomienda escribirlo al final de la investigación (dado que en los comienzos de la investigación todavía no hay qué resumir).

Las **palabras clave** pueden ser hasta cinco, y deben reflejar los principales temas o autores o corrientes asumidos en el trabajo.

La **introducción** incluye el propósito del trabajo, la definición del problema de investigación, la importancia o justificación de trabajar ese tema, los objetivos o preguntas de investigación. En cuanto al propósito, es importante tener claros los límites y alcances del trabajo que emprenderemos: qué se puede abordar y qué tendrá, forzosamente, que quedar fuera. Por ejemplo: un propósito plausible no sería “... rastrear en la obra de Freud y de Lacan...” porque ambos autores tienen una obra sumamente extensa y ese trabajo –a menos que ya seamos especialistas– puede llevarnos la vida entera.

Debe incluir, además, la fundamentación de la elección del problema de investigación. Se trata de una argumentación teórica, y no personal, de por qué resulta teóricamente interesante indagar la cuestión propuesta: qué matices han sido tratados, cuáles quedan todavía por indagar o profundizar, qué otras cuestiones pueden derivarse de su investigación, entre otros aspectos. Por supuesto que se sobreentiende que, al momento de la elección de un tema, entran en juego razones personales. Pero no pueden ser las que motivan el funcionamiento científico o académico, más allá de que estén



presentes. Entonces habrá que buscar una fundamentación teórica (de igual modo que no es aceptable para un estudiante argumentar “elegí este tema porque era el más fácil”...).

Hay una distinción que debemos considerar aquí, entre tema y problema de investigación. Frecuentemente un investigador ya conoce cuál es su núcleo de intereses a abordar, cuáles serían los temas por los que le interesa que discurra su trabajo. Tener un núcleo de interés o tema de investigación es algo que puede acompañarnos toda la vida académica, algo de largo aliento, que orienta la tarea pero no alcanza para formular una investigación ni para escribir un texto. Para poder escribir un texto hay que ubicar, dentro de un tema, un aspecto acotado, abordable, que pueda formularse con parámetros más o menos concretos, que llamaremos problema de investigación

En cuanto al **capítulo teórico-conceptual**, veamos, en primera instancia, lo que no es. No es una serie de lecturas sobre un tema: tiene que tratar directamente sobre el problema de investigación. No se trata de un *collage* o un alarde de erudición en las lecturas, como sumatoria de autores o de textos consultados. Un marco teórico no es más valioso por la cantidad de autores que mencione, ni por su extensión: su objetivo es, precisamente, enmarcar teóricamente el problema que se analizará, y no hacer un recorrido de todas las teorías posibles que podrían o han dicho algo sobre él. En algunas ocasiones este capítulo incluye un apartado de antecedentes, que debe reflejar los tratamientos anteriores del problema que hemos elegido. Según Darré (2017) este capítulo implica un procesamiento personal del conjunto de lecturas realizadas. Si el autor de la tesis tiene otros trabajos al respecto, también deben incluirse. Es importante clasificarlos y decir algo sobre ellos a efectos de, en la medida de lo posible, separar este trabajo, nuevo, de las perspectivas anteriores, de modo de reafirmar que la tesis propone o bien un enfoque nuevo o bien se aboca a estudiar otro fenómeno (en coordenadas espaciotemporales).

Pero, ¿de qué sí se trata específicamente? Se trata de un texto que permita ubicar el problema planteado dentro de una teoría que sustente su formulación y su abordaje. Y viceversa: el problema debe pensarse según el marco teórico adoptado, porque ambos se requieren y presuponen mutuamente. Recordemos lo que planteaba Ferdinand de Saussure en sus cursos y que fue publicado en 1916:

Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una



de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras (de Saussure, 1967, p. 49).

El material bibliográfico de respaldo debe ser seleccionado de acuerdo a una teoría (o, también, a dos o más que quieran ser confrontadas); pero no puede ser “una mezcla” de teorías de diversa filiación, porque eso atentaría contra la formulación del objeto de estudio propuesto. Recordemos, entonces, que un marco teórico

no es todo el universo de teorías que se han referido a nuestro problema sino a aquellos conceptos que nos resultan útiles [...] Se trata de conceptos o categorías que deben ser consistentes entre sí, y con los que me siento de acuerdo. Estos conceptos articulados son los que vamos a utilizar para entender los fenómenos y es deseable que no sean muchos sino pocos, y articulados entre sí (Darré, 2014, p. 3).

También tienen que estar explicitados en el marco teórico los alcances y los límites del trabajo. Es decir: ningún marco teórico, ninguna teoría, permite explicar fenómenos (es decir, “objetos” totales); un marco teórico, por el contrario, arroja luz sobre *un aspecto* del fenómeno, es decir, un objeto propiamente hablando (en el que el fenómeno aparece discontinuado, recortado, formulado).

Es importante, por sencillo que parezca, recordar que tiene que tratarse de un texto, en el sentido más básico de la palabra: tiene que ser legible, presentar coherencia y cohesión, tener un recorrido o decurso que permita enlazar una frase con la anterior y con la siguiente. En esta “cultura del *Power Point*” muchas veces se pierde de vista la *textualidad* del marco teórico.

El **capítulo metodológico** incluirá el conjunto de procesos por medio de los cuales se ha realizado el abordaje del problema. Implica pensar categorías de análisis válidas y, además, modalidades de obtener la información empírica necesaria para nuestro objeto.

Más allá de la discusión sobre si se utilizan metodologías cualitativas o cuantitativas, la cual es apenas una de las maneras de plantear la cuestión, al momento



de elegir una metodología hay que volver al objeto de estudio y a las preguntas iniciales de la investigación, para pensar y resolver con qué medios –siempre en términos de lo viable acorde al tiempo y a los recursos que puedan destinarse– pueden abordarse. Según el tipo de investigación de que se trate, el criterio sociológico de la representatividad de la muestra puede ser a veces muy complicado de utilizar o innecesario; entonces puede ser preferible hacer opciones que se encuadran dentro de los denominados muestreos teóricos o empíricos más adecuados a nuestros objetos de estudio. Por ejemplo: si se evalúa que se requiere hacer entrevistas a los actores implicados y no es posible –casi nunca lo es– entrevistarlos a todos, se hará una selección de “informantes calificados” (por ejemplo, elegidos porque tienen mucho conocimiento del objeto a indagar, o porque ocupan una posición de decisión, o porque están en el trabajo de campo del fenómeno que se desea indagar) y luego documentar cuál fue el criterio de selección; otro criterio posible para elegir informantes es el azar.

En cuanto al **capítulo de análisis**, se trata del “capítulo más creativo, porque desarrollaremos nuestras ideas sobre el problema” (Darré, 2014, p. 3), con inferencias, poniendo a producir los conceptos elegidos en el marco teórico. Puede implicar el manejo de datos o de cierta base empírica, dependiendo del tipo de investigación de que se trate. Aquí se retoman las preguntas y los objetivos de investigación y se avanza en su respuesta o su consecución.

Las **conclusiones**, lejos de contener aspectos nuevos, son una recapitulación jerarquizada (y más extensa que el resumen inicial) de todo el trabajo, enfatizando sus aspectos medulares y estableciendo conexiones directas con los objetivos que nos propusimos. Es decir, contrariamente a lo que ese título podría sugerir al sentido común, no se trata de exponer nada nuevo o nada que no esté ya escrito en el trabajo, sino de hacer una síntesis, jerarquizada, de los aspectos más importantes. Los nuevos aportes deben ir en el ítem anterior, y luego serán, también, recogidos en las conclusiones.

Las conclusiones pueden incluir, además, cuestiones que hayan quedado abiertas o preguntas que se desprendan del trabajo pero que no hayan sido desarrolladas y puedan retomarse en investigaciones futuras.

En cuanto a las **referencias bibliográficas**, es importante diferenciarlas de una bibliografía: no se trata de listar *todo* lo que podemos haber leído ni tampoco de sugerir o recomendar lecturas (como sería el caso en una bibliografía) sino de incluir solamente aquello que se haya citado textual o referido indirectamente (mencionado o parafraseado)



en el trabajo. No se consignan, entonces, todas las lecturas posibles sobre un tema ni aun sobre un problema de investigación; se listan las fuentes que han acompañado la redacción del texto.

Hay muchas normas para realizar las referencias bibliográficas. Algunas de las más extendidas son: APA, ISO, ABNT, Vancouver, entre otras. En todos los estilos gráficos son portadores de significado, es decir, no pueden utilizarse de manera arbitraria o siguiendo criterios estéticos. Si bien se trata de estandarizar la manera de referenciar, para hacer más fácil la comunicación académica, al igual que hay diferencias entre las distintas lenguas (o entre las variedades de una misma lengua) también las hay en la manera de citar y referenciar, y cada comunidad académica tiene alguna norma que es la de uso más extendido (que puede ser una de las mencionadas o, incluso, otra que le sea propia). A continuación, presentamos la forma en que se requieren las referencias para la tesis de maestría de FLACSO Uruguay y los procedimientos para documentar las citas.

2.2.1 Citas y referencias bibliográficas tal como se requieren en la tesis de maestría⁶

Como ya mencionamos –y como aparece en este mismo manual, aunque no se trata, propiamente, de un texto académico– todos los conceptos e ideas que puedan atribuirse a otros o que ya hayan sido publicados deben documentarse y referenciarse adecuadamente.

Las citas de autores deben ser hechas exclusivamente por medio del apellido del autor, con primera letra en mayúscula y el resto en minúscula, seguido del año de publicación del trabajo que se está utilizando y del número de página donde se encuentra el fragmento utilizado. Ejemplos:

Macedo (2005, p. 37) no comparte esa opinión...

⁶ Este apartado ha sido elaborado con base en la pauta de *Didáskomai, revista de investigación educativa*, Montevideo: DEyA (FHCE-UdelaR), un anuario iniciado en 2010.



Esa opinión ha sido cuestionada por varios autores (por ejemplo, Macedo, 2005)...

En el caso de citación de artículo de autoría múltiple, las normas son las siguientes:

a. dos a tres autores: Se citan todos siempre. Ejemplo: Martínez Méndez y Polemus (2001).

Tanto en el texto, como dentro de los paréntesis, se utiliza “y” antes del último autor mencionado y no “&”. Ejemplos:

El método propuesto por Siqueland y Delucia (1969)...

El método fue inicialmente propuesto para el estudio de la visión (Siqueland y Delucia, 1969)...

El territorio fue estudiado inicialmente por Johansen, Torrens y Bellugi (1978)...

b. más de tres autores: se menciona el apellido del primer autor seguido de la expresión “*et al.*”. Ejemplos:

Como analizan Thielen *et al.* (2007)...

Para ciertos autores (Thielen *et al.*, 2007)...



En la lista final de referencias deberán ser citados todos los nombres de los autores.

En el caso de transcripción literal de un texto, la citación debe ser presentada entre comillas, sin letra especial ni cursiva, seguida del apellido del autor, año y página o páginas citadas, todo eso entre paréntesis. Ejemplo: “La modificación de los valores constatada en la actualidad resulta del pasaje de valores virtuosos” (Conte, Oliveira y Henn, 2007, p. 97). Si se corta una parte del fragmento citado, debe aparecer como marca [...]. En el caso de agregar expresiones (por ejemplo, para adecuar la sintaxis hasta llegar a la oración), estas deben ir entre paréntesis rectos.

En el caso de citas textuales con 40 palabras o más, deben ser presentadas en párrafo propio, sin comillas, dejando un margen izquierdo de 2,5 cm y un espacio extra antes y después. Las sangrías de párrafo y otras diagramaciones se reproducirán de acuerdo con el texto original.

En el caso de que las traducciones editoriales sean relevantes para el trabajo (por ejemplo, para análisis de tipo filológico o en casos en los que haya más de una traducción), se pone el traductor entre paréntesis, luego del título.

Todas las referencias bibliográficas llevan sangría francesa y deben seguir la pauta genérica:

Apellido, Nombre de autor (año del libro consultado). *Título del libro*. Ciudad: Editorial [año de la primera edición, si se trata de un clásico o es un dato que importa a los efectos de la investigación].

Es muy importante observar todos los detalles y cada recurso escrito y gráfico debe figurar exactamente como aparece en el ejemplo, dado que todo porta una información o significado.

El nombre del autor va completo (no solamente su inicial). Los títulos de soportes materiales de los textos (libros, revistas, etcétera) van en cursiva. Los títulos de artículos se expresan en letra normal (sin comillas).



Cuando hay más de un texto del mismo autor, se repite el apellido y el nombre en cada referencia. Los textos de un mismo autor van ordenados por años, en orden creciente. Luego se incluyen los textos en los que el autor sea editor u organizador y, finalmente, aquellos en los que el autor es el inicial de una serie de autores. Cuando hay más de un texto de un autor en el mismo año se agrega a, b, c, etcétera, marcas que también deben aparecer en el cuerpo del texto.

En los casos en que el texto utilizado revista antigüedad, se recomienda incluir, al final de la referencia y entre paréntesis recto, el año de la primera edición.

Ejemplos para las referencias bibliográficas:

a. Artículo de revista

de Lemos, Cláudia T. (1995). “Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem”, *Letras de hoje*, Porto Alegre, CEAAL-Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vol. 30, N° 4; pp. 9-28. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15682/10323>.

Tanto los artículos como los capítulos de libros deben incluir los números de páginas entre los que se extienden.

b. Libro

Narvaja de Arnoux, Elvira (comp.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Piaget, Jean (2006). *La construcción de lo real en el niño*. Madrid: Crítica [1957].

c. Capítulo de libro

Lacan, Jacques (2003). El seminario sobre La carta robada, en *Escritos I*. México: Siglo XXI, pp. 5-58 [1955].



d. Ponencia o trabajo presentado en evento

Carlino, Paula (2003). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y magistri exitosos. *Memorias de las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología*. 20 al 22 de octubre de 2003, Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA).

e. Tesis

Rodríguez Giménez, Raumar (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*, tesis presentada en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria (UdelaR), defendida el 19 de julio de 2012. Disponible en http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf.

f. Publicaciones en la red

Siguen los mismos criterios anteriores. Si la publicación es solo digital es obligatorio incluir el url.

g. Leyes y similares

Las leyes y similares (decretos, disposiciones, reglamentos, etcétera) deben incluirse en las referencias con su número, nombre y fecha de promulgación. Se referenciarán siguiendo algunos de los parámetros anteriores, según se encuentren disponibles en libros, digestos, revistas o páginas web. Tendrán por “autor” la Institución que las establece: Uruguay, Dirección de Catastro, Consejo Directivo Central, Escuela de Artes y Oficios, etcétera. Ejemplos:

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). *Proyecto de Ley General de Educación*. Montevideo: República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura,



Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.

Universidad de la República (UdelaR) (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, Montevideo, UdelaR. Disponible en <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/15725/siteId/1>.

Uruguay, República Oriental del (1958). Ley N° 2.549, *Ley Orgánica de la Universidad de la República*, publicada en el *Diario oficial*, Montevideo, 29 de octubre de 1958. Disponible en <http://www.rau.edu.uy/universidad/leyorg.htm>.

Uruguay (1878). Instrucción Pública. Su Reglamentación Administrativa, 24 de Agosto de 1877. En: Alonso Criado, M. (1978) *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Imprenta Rural, Tomo IV, pp. 632-646.

h. Material en prensa

En los casos en los cuales el texto citado está en proceso de publicación se sigue la regla general y se agrega al final de la referencia:

..... (en prensa) cuando se puso libro o editora ya conocida. Se pone fecha probable de edición luego del nombre del autor.

..... (inédito) cuando aún no se conoce la editora. Se pone fecha de escritura luego del nombre del autor, o “sin fecha (s/f)” si no se la conoce.

2.3 Aspectos técnico-informáticos

Los avances que se envíen al tutor o tutora (y, más aun, el trabajo definitivo) tienen carácter de texto que será leído por un profesor, profesora o, incluso, un tribunal evaluador. Es decir: el texto no puede tener carácter de borrador sino de avance de investigación.

El archivo se nominará: apellido del autor-a, fecha de entrega. Los avances se enviarán con formato de procesador de texto, de modo que permita añadir los comentarios



y observaciones que el tutor o la tutora considere conveniente, y el trabajo final será enviado en formato pdf.

Es importante tener en cuenta que, para trabajos extensos como una tesis, se recomienda utilizar un solo procesador de texto, dado que el pasaje de un programa a otro puede acarrear cambios involuntarios de formato.

En cuanto al índice, en la red hay tutoriales para cada versión del procesador de texto se esté utilizando. Por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=cItgzQPZacU>

2.4 Consideraciones éticas de la escritura y el trabajo académicos

En primer término, como ya mencionamos, las ideas y conceptos tienen autoría. Y eso hace que sea importante citar y documentar todo lo que se asevera. Es importante recordar que cualquier idea o concepto que no sea remitido a un autor o autora diferente, se interpretará como creación del autor o autora del texto que se está leyendo.

En el caso de las investigaciones que emplean informantes o población objeto de la investigación, es recomendable acordar con ellos o ellas algún tipo de restitución (que también puede consistir en la publicación de la tesis en tiempos cercanos a la realización de la investigación). En estos casos también se debe tener especial cuidado en los acuerdos iniciales con los entrevistados y entrevistadas. Por lo general –salvo en casos excepcionales, que lo ameriten por alguna razón y en ellos debe dejarse en claro antes de iniciar la entrevista– se prefiere omitir la identidad del entrevistado o entrevistada; para conservar el anonimato, cuando se cita un fragmento de entrevista, pueden utilizarse códigos (E1, E2, E3... A, B, C...), un nombre de fantasía o algunas cualidades que distinguen al entrevistado o entrevistada y son pertinentes para nuestra investigación (por ejemplo: docente mujer, 38 años, escuela de contexto crítico).

Además, si el trabajo tiene alguna otra inscripción institucional o se realiza en el marco de algún grupo de investigación, hay que mencionarlo, ya que eso implica el reconocimiento a la producción compartida y a las estructuras institucionales que la habilitan.



Dado que situamos el texto académico en la episteme y que esta se caracteriza por la presentación de argumentos para justificar el conocimiento, dedicaremos un capítulo aparte a la argumentación. Siguiendo a Martín,

Se entiende por argumentación el procedimiento dialéctico por el cual un autor mantiene determinados principios o ideas basándose en el razonamiento. Argumentar es aportar razones para defender una opinión, que consigna la adhesión a la tesis que presenta un emisor, o que lleve al interlocutor a cierta conducta (Martín, 2012, p. 3).

En un texto académico, la argumentación, así entendida, se complementa y apoya en otros recursos, como la exposición o la descripción, que están al servicio de aquello que se quiere sustentar.

Según Adam (1992), la argumentación supone una relación entre argumentos (datos o razones; premisas) y conclusiones (“tesis”, en la definición de Martín). Las nociones de dato y de conclusión están interrelacionadas. Ningún enunciado es por sí mismo premisa o conclusión sino que ocupar alguno de esos lugares depende de su relación: las proposiciones o enunciados que constituyen premisas no lo son más que en función de la conclusión y esta última no existe, como tal, más que en relación con las proposiciones que constituyen datos. La argumentación, entonces, implica una secuencia.

Para Adam (1992) la secuencia argumentativa prototípica sería:



(Tesis anterior) – Datos o premisas – Inferencias – por lo tanto – Conclusión.

puesto que

probablemente

a menos que (restricción)

Este esquema de base está formado por tres tipos de proposiciones (datos, inferencias, conclusión), que se ubican en relación a una tesis anterior. La tesis anterior puede estar explicitada o, simplemente, tomarse de la doxa, porque la acción del investigador o investigadora se sitúa en la secuencia posterior.

Así, la argumentación como recurso lingüístico se basa en la inferencia o razonamiento. Recordemos que hay diferentes tipos de razonamiento. Aquellos válidos para un texto académico son el deductivo y el inductivo (aunque pueden utilizarse también ejemplos y analogías). Según Martín, en los textos académicos hay tres esquemas argumentativos que son los más frecuentes, y se vinculan con los tipos de razonamientos:

Esquema deductivo o “analizante”. Presenta una orientación demostrativa: se parte de una o varias ideas generales para llegar a una conclusión mediante la presentación de varios hechos, pruebas o argumentos.

Esquema inductivo o “sintetizante”. Se parte de la presentación de hechos concretos y, tras una serie de análisis y razonamientos, se llega a una ley general.

Esquema encuadrado o mixto. Contiene a la vez elementos del esquema deductivo e inductivo. Se formula al principio de la tesis; se muestran hechos, casos o razonamientos que la confirmen y, al final, se repite la tesis, casi siempre con alguna variante (Martín, 2012, p. 6).

Una argumentación puede ser positiva (es decir, aporta argumentos que apoyan una tesis), pero también puede argumentarse por la negativa, es decir, ofrecer razones



para rechazar o refutar un punto de vista. Ambas modalidades son útiles en un texto académico.

Martín reconoce las particularidades de la argumentación científica:

Los argumentos se basan en hechos bien establecidos y que obedecen a determinadas leyes. Utilizan esquemas deductivos, inductivos o mixtos. El argumentador habla con objetividad basándose en datos, pruebas o hechos que le proporciona la investigación (que él ha averiguado, estudios de campo, análisis) o la documentación (soluciones aportadas por otros autores, citas, bibliografía) (Martín, 2012, p. 10).

De esta cita podemos señalar el énfasis que realiza Martín al sustentar la objetividad del investigador. Aquí tocamos un punto que ha sido largamente discutido en las ciencias humanas y sociales, que es la distinción entre objetividad y subjetividad. Según nuestra perspectiva, esta distinción establece una dicotomía falaz o, al menos, que no nos ayuda a pensar una posición posible a la hora de escribir un texto académico: en la medida en que el texto es producto de un sujeto (sujeto como posición, que entra en un funcionamiento disciplinario, y también como sujeto psicológico, con particularidades) es imposible eludirlo y, por ello, el punto de vista adoptado es eminentemente subjetivo. Pero, además de esto, el investigador o investigadora debe guardar una distancia adecuada con el objeto investigado, de modo de ubicarse ante él ni tan lejos como para no poder verlo ni tan cerca como para mimetizarse con él; parafraseando a Pichon-Rivière (1988), diríamos una “distancia óptima”. En lo que el investigador o investigadora pueda decir manteniendo esa distancia radica la objetividad a que se puede aspirar, pero esto no elude ni anula al sujeto que investiga. Claro que hablar de subjetividad, así entendida, está en las antípodas de “arbitrariedad”; muy por el contrario, se requiere de argumentos y razonamientos sólidos para sustentar una posición.

Las relaciones que se establecen entre los distintos argumentos y entre los datos y la conclusión se marcan en el texto utilizando conectores, que cumplen diferentes funciones, según la relación argumentativa que se quiera establecer. Por ejemplo:



| función argumentativa | conectores |
|------------------------------|---|
| de consecuencia o resultado | así, pues, por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, así pues, por eso/esto/ello, de ahí que, de modo que, con lo que... |
| adversativa | pero, sin embargo, con todo, no obstante, a pesar de ello/eso, por el contrario... |
| temporalidad | luego, después, posteriormente, a continuación; en primer lugar, en segundo término, finalmente... |
| adición | además, así, asimismo, de igual modo... |
| culminación | en suma, en síntesis, dicho de otro modo... |

Tabla 1. Algunos ejemplos de conectores y sus funciones.

Como se comprenderá, esta lista no es exhaustiva y no podría serlo, por las propias características de la lengua de no ser homogénea ni estática⁷. Además, el uso de los conectores dependerá del estilo de cada autor o autora. Dentro de una misma función argumentativa, la recomendación es de alternarlos.

⁷Un tratamiento más en profundidad de este aspecto puede encontrarse en Blanco (2014).



4 | El lenguaje inclusivo respecto del género

4.1 Argumentos para el uso no discriminatorio del lenguaje en cuanto al género

Como acabamos de sostener, la lengua no es un todo ni homogéneo ni estático. También es sabido que los usos del lenguaje comportan una dimensión política. En la actualidad, varias instituciones se han propuesto visibilizar el lugar activo de la mujer, y para ello promueven un uso no sexista del lenguaje, al cual FLACSO Uruguay adhiere. Por eso se requerirá un lenguaje inclusivo en la tesis de maestría.

A continuación, presentamos los fundamentos teóricos así como algunos ejemplos o posibilidades para utilizar un lenguaje que no sea discriminatorio por género en un texto académico, siguiendo los planteos de Rojas y Rojas (2015). Las autoras sostienen:

Como producto social e histórico, la lengua influye en nuestra percepción de la realidad, condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión de mundo. En aquellas sociedades cuyo orden social se basa en las diferencias entre los sexos, el lenguaje ha sido utilizado como un mecanismo de poder y control para perpetuar formas de dominación. Así, desde el lenguaje, se define una forma de ver el mundo, de relacionarse con las demás personas y de autopercepción, que coloca al hombre como referente único para comprender la humanidad. Esto ha contribuido a invisibilizar a las mujeres y lo femenino en el lenguaje, propiciando una imagen desvalorizada y negativa de ellas, y generando situaciones de exclusión y discriminación perpetuadoras de este sistema de dominación (Rojas y Rojas, 2015, p. 1).



Según Rojas y Rojas, el lenguaje es una herramienta de comunicación y, en esa medida, se ve afectado por los cambios de la sociedad en cuanto a costumbres, innovaciones tecnológicas o, incluso, cambios en la conciencia social:

Tomando en cuenta que los seres humanos son iguales ante la ley, todas las personas, sin importar sexo, edad, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político y religioso, son iguales en dignidad y derechos. El respeto por la persona comienza, precisamente, por reconocer su existencia, su individualidad, lo cual debería verse reflejado en la escritura (Rojas y Rojas, 2015, p. 3).

Aunque en español la morfología del masculino es la que se utiliza para aludir a los dos géneros (es decir, se utiliza el masculino en sentido universal o genérico), en las últimas décadas diversos organismos han reconocido la necesidad ideológica y política de hacer cambios en un uso del lenguaje que se considera discriminatorio, y han procurado legislar sobre el asunto, dado que atenta contra los derechos humanos de las minorías (entendidas con relación al acceso al poder público y no con criterios cuantitativos). Por ejemplo, en 1991 UNESCO publicó las *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje* (UNESCO, 1991), en el que hay una breve revisión teórica y se ofrecen sugerencias para un empleo de la lengua que no sea discriminatorio en cuanto al género. Aunque se reconoce el carácter no obligatorio del documento,

se pide solamente a las personas que redacten en español, o traduzcan a este idioma, un poco de reflexión y buena voluntad para tratar de evitar, en la medida de lo posible y sin violentar el idioma, términos o expresiones sexistas discriminatorias para las mujeres (UNESCO, 1991, p. 18).

Por su parte, la Real Academia Española (RAE, 2009) reconoce que en los diversos países hispanohablantes están apareciendo, en distintas medidas y con diferencias sociales y geográficas, algunos términos que aluden de modo más específico a la mujer, cuyo uso



o desuso se atribuye a factores extralingüísticos.

Rojas y Rojas muestran los cambios en cuanto al tratamiento del género ejemplificando con tres sustantivos, que analizan en su proceso cronológico con respecto al género, utilizando el *Diccionario de la Lengua Española (DLE; RAE, en sus ediciones de 1992 y 2014)* y a la *Nueva gramática de la Lengua Española (NGLE; RAE, 2009)*:

- Analicemos *juez/jueza*.

En la 22ª edición impresa del *DLE* (1992), se incorpora la palabra *juez*, con la indicación com. (común), esto significa distinguir las formas masculinas y femeninas solo por medio del uso del artículo, como en *el juez / la jueza*. También, aparece separadamente (como entrada aparte) la forma *jueza*. Mientras que para *juez* incluye una gran variedad de acepciones, para *jueza* ofrece solamente dos: la primera alude a “mujer del juez”, con la marca fam. (de uso familiar); la segunda, a “mujer que desempeña el cargo de juez”.

En la 22ª edición del *DLE* en línea, aparece también una sola entrada, con la marca com. Igualmente, se consigna la forma *jueza*, con las mismas dos acepciones, pero con el orden invertido y se sustituye la marca fam. por coloq. p. us. (esto es, coloquial de poco uso).

Finalmente, en la 23ª edición del *DLE* (2014), aparece incorporada la forma *juez, za*, con la marca m. y f. (masculino y femenino) para las tres primeras acepciones. Esto significa distinguir el masculino y el femenino por medio de la terminación de la palabra, ya no solo por el artículo; por ejemplo: *el juez / la jueza*. No obstante, anota que las tres primeras acepciones también se pueden utilizar con la forma *juez* para el femenino, o sea, *el juez / la juez*. Vale la pena anotar que para las locuciones tales como *juez/jueza de paz*, *juez/jueza de línea*, etc., queda entendido que se usan con terminación diferenciada para masculino y femenino, por ejemplo: *el juez de paz / la jueza de paz*; también, se puede decir *la juez de paz*.

En la *NGLE* (2009), se indica que en la preferencia de uso de *juez* o de *jueza* para la forma femenina, la voz *jueza* ha logrado aceptación desigual por



factores geográficos y sociales, además de los propiamente morfológicos. En muchos casos, obedece a decisión personal de las mujeres que ejercen dicha profesión.

- Seguidamente, analicemos las palabras *poeta/poetisa*.

En la 22ª edición impresa del *DLE* (1992), aparecen dos entradas léxicas: *poeta* y *poetisa*. La palabra *poeta* tiene la indicación m. (masculino), y *poetisa*, f. (femenino). Esto significaba distinguir las formas masculinas y femeninas mediante distinta terminación y por medio del uso del artículo, como en *el poeta / la poetisa*.

En la 22ª edición del *DLE* en línea, aparece la entrada *poeta*, con la marca com. (común), lo cual implica diferenciar el femenino del masculino mediante el uso del artículo: *el poeta / la poeta*. Igualmente, se consigna la forma *poetisa*, con la marca f. (femenino). Esto significa que también se puede usar la alternancia *el poeta / la poetisa*.

Finalmente, en la 23ª edición del *DLE* (2014), aparece incorporada la forma *poeta, tisa* en una única entrada léxica, con la marca m. y f. (masculino y femenino), lo que da lugar a las formas en alternancia *el poeta / la poetisa*. Antes de brindar las acepciones del término, tiene la indicación de que para el femenino se utiliza también la forma *poeta*, lo que da lugar a distinguir las formas masculina y femenina mediante el artículo: *el poeta / la poeta*.

- A continuación, analicemos *gerente/gerenta*.

En la 22ª edición impresa del *DLE* (1992), aparece una sola entrada léxica *gerente*, con la marca com. (común); esto es, distinguir las formas masculina y femenina solo mediante el empleo del artículo, como en *el gerente / la gerente*.

En la 22ª edición del *DLE* en línea, está la entrada *gerente, ta*, con la marca m. y f. (masculino y femenino), lo cual significa diferenciar el femenino del masculino mediante la terminación y por el uso del artículo: *el gerente / la*



gerenta. Además, se señala que se puede usar gerente como femenino; esto implica indicar el género exclusivamente por el uso del artículo: *el gerente / la gerente*. Esta entrada léxica *gerente, ta* trae, también, una ventana con la indicación ‘Artículo enmendado’. La información que contiene ahí incluye modificaciones y avances de lo que sería la 23ª edición del *DLE*. En esta, aparece *gerenta*, con la marca Am. (americanismo).

Finalmente, en la 23ª edición del *DLE* (2014), aparece registrada *gerente, ta* en una única entrada léxica, con la marca m. y f. (masculino y femenino), lo que da lugar a las formas en alternancia *el gerente / la gerente*.

Añade la indicación de que para el femenino se utiliza más la forma *gerente*, esto es, *el gerente / la gerente*, donde el género se distingue únicamente por el empleo del artículo. Señala que en algunos países latinoamericanos, como Argentina, Chile, Bolivia, México, Nicaragua, etc., se emplea también *gerenta* (Rojas y Rojas, 2015, pp. 13-14).

De estos ejemplos, las autoras destacan: “Como se observa, estos análisis demuestran cambios medulares en la incorporación de la actividad femenina al código lingüístico; desde luego, en un proceso gradual que continuará. Posiblemente los cambios seguirán consolidándose, a pesar de las negaciones y resistencias” (Rojas y Rojas, 2015, p. 15).

En cuanto a esta transformación que se procura, de carácter lingüístico-social, Rojas y Rojas señalan:

En suma, esta es una posición personal de cada hablante en sus textos orales o escritos, que corresponde con su visión de mundo, su forma de vida y su compromiso social. Estos [cambios] vienen aparejados, de manera congruente, con un uso que manifieste solidaridad y respeto mediante el lenguaje inclusivo. Asimismo, en el ámbito administrativo (puestos políticos, periodísticos, en educación, instituciones públicas, etc.), adscrito a la dinámica social, se han incorporado, en desigual medida, estos cambios (Rojas y Rojas, 2015, p. 3).



4.2 Recomendaciones de lenguaje inclusivo

Ubicándose en la norma culta –es decir, aquella que se requiere en la escritura formal–, plantean posibilidades para abordar “el género gramatical masculino y femenino y sus usos de una manera práctica y respetuosa” (Rojas y Rojas, 2015, p. 4).

Las autoras recomiendan evitar el uso del masculino como universal o genérico, pues generalmente silencia e invisibiliza a la mujer (Rojas y Rojas, 2015, p. 41). Antes que usar la barra (por ejemplo, en “investigador/a”) o un paréntesis (“entrevistado(a)”) las autoras proponen utilizar términos de sentido colectivo. Por ejemplo:

| uso no inclusivo | uso recomendado |
|----------------------------|----------------------------|
| los niños | la infancia |
| los niños | la niñez |
| los habitantes | la población |
| los costarricenses | el pueblo costarricense |
| los costarricenses | la población costarricense |
| los ciudadanos | la ciudadanía |
| los descendientes | la descendencia |
| los trabajadores | el personal |
| los profesores | el profesorado |
| los profesores | el personal docente |
| los profesores | el cuerpo docente |
| los alumnos | el alumnado |
| las señoras de la limpieza | el personal de la limpieza |
| los votantes | el electorado |
| los jóvenes | la juventud |
| los amigos | las amistades |
| los hombres | la humanidad |

Tabla 2. Recomendaciones de sustituciones por términos de sentido colectivo (Rojas y Rojas, 2015, p. 44).



Otra recomendación de las autoras es la de utilizar términos abstractos para las funciones:

| uso no inclusivo | uso recomendado |
|--|------------------------|
| el asesor, la asesora, los asesores | la asesoría |
| el tutor, la tutora, los tutores | la tutoría |
| el jefe, la jefa, los jefes | la jefatura |
| el director, la directora, los directores | la dirección |
| el coordinador, la coordinadora, los coordinadores | la coordinación |
| el redactor, la redactora, los redactores | la redacción |
| el orientador, la orientadora, los orientadores | la orientación |
| el magistrado, la magistrada, los magistrados | la magistratura |
| el presidente, la presidenta, los presidentes | la presidencia |
| el gerente, la gerente, los gerentes | la gerencia |

Tabla 3. Recomendaciones para sustituciones por términos abstractos (Rojas y Rojas, 2015, p. 44).

Rojas y Rojas también mencionan como alternativa los desdoblamientos: incluir los sustantivos masculino y femenino (como en “investigadores e investigadoras”, “autores y autoras”, “entrevistados y entrevistadas”).

Además, recomiendan cuidar los saltos semánticos, es decir, los casos en que hay un uso del masculino como genérico en una frase para referirse a hombres y mujeres y, a continuación, se hace referencia a particularidades únicamente masculinas (Rojas y Rojas, 2015, p. 45).

Otro recurso sugerido por las autoras es cambiar la forma de redacción de una frase o bien cambiar palabras con género masculino por otras con el mismo sentido y sin la marca del masculino referida al varón, como en los siguientes ejemplos:



| uso no inclusivo | uso recomendado |
|---|---|
| En Navidad, siempre va a visitar a los suyos. | En Navidad, siempre va a visitar a su familia. |
| Defiendo el derecho de los míos. | Defiendo el derecho de mi gente. |
| Se esmeró en atenciones para los otros. | Se esmeró en atenciones para las otras personas. |
| Muchos coinciden con sus dudas. | Muchas personas coinciden con sus dudas, La mayoría coincide con sus dudas. |
| Pocos atienden los consejos. | Una minoría atiende los consejos, Poca gente atiende sus consejos. |
| El costo de vida de los costarricenses es muy alto. | El costo de vida en Costa Rica es muy alto. |
| Los habitantes mostraron su descontento en las calles. | La población mostró su descontento en las calles. |
| Esos nunca colaboran. | Ese grupo nunca colabora. |
| El que madruga come pechuga. | Quien madruga come pechuga. |
| Este fenómeno se mostró en los hablantes del francés como segunda lengua. | Este fenómeno se mostró en quienes utilizan el francés como segunda lengua. |

Tabla 5. Recomendaciones de sintaxis inclusiva. Ejemplos tomados de Rojas y Rojas (2015, pp. 45-46).

Por último, proponen utilizar el pronombre “quien/quienes” para evitar aludir al género, ya que puede sustituir a otros pronombres relativos acompañados de artículo o de demostrativos (“la que”, “el que”, “las que”, “los que”, “aquel que”, “aquella que”, “aquellos que” y “aquellas que”) y también sirve para reemplazar otras estructuras, como se observa en la siguiente tabla:



| uso no inclusivo | uso recomendado |
|---|---|
| Aquellos que se oponen deben dejar constancia en este documento. | Quienes se oponen deben dejar constancia en este documento. |
| El que estudia debe ser persistente. | Quien estudia debe ser persistente. |
| Se advierte que los estudiantes que lleguen tarde no tendrán tiempo extra para completar la prueba. | Se advierte que quienes lleguen tarde no tendrán tiempo extra para completar la prueba. |
| El documento señala que las personas participantes en el taller recibieron un certificado de aprovechamiento. | El documento señala que quienes participaron en el taller recibieron un certificado de aprovechamiento. |

Tabla 6. Sustitución inclusiva por “quien/quienes”. Ejemplos tomados de Rojas y Rojas (2015, p. 46).

Los ejemplos propuestos por Rojas y Rojas (2015), aunque se sitúan en la norma culta, no son extraídos de textos académicos. No obstante sirven para ejemplificar opciones posibles a la hora de utilizar un lenguaje inclusivo. De todas formas, y como el texto académico requiere de mucha precisión, hay que evaluar bien cada alternativa de modo de no alterar el sentido de la información que se quiere transmitir. Por ejemplo, en muchos contextos no sería equivalente desde el punto de vista semántico sustituir “el redactor” o “la redactora” por “la redacción” (como se recomienda en la tabla 2); en esos casos, para utilizar un lenguaje inclusivo sería preferible el desdoblamiento.



5 | Referencias bibliográficas

- Adam, Jean Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan Université, Collecction FAC.
- Behares, Luis Ernesto (2008). La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana. En: Isaia, Silvia M. de Aguiar y Doris P. de Vargas Bolzan (orgs.) (2009) *Pedagogía Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*, Porto Alegre: EDIPUCRS-Série Ries/Pronex, vol. 4, pp. 389-416.
- Behares, Luis Ernesto (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, Montevideo: CSIC.
- Blanco, Mariana (2014). Sobre las relaciones semánticas más frecuentes en las secuencias argumentativas y los conectivos que se emplean para destacarlas, en Blezio, Cecilia (coord.) (2014) *Taller La práctica de la escritura 2. Escritura académica*, Montevideo: FLACSO Uruguay (material de circulación interna).
- Blezio, Cecilia (2014a). Aspectos generales del texto académico, en Blezio, Cecilia (coord.) (2014) *Taller La práctica de la escritura 2. Escritura académica*, Montevideo: FLACSO Uruguay (material de circulación interna).
- Blezio, Cecilia (2014b). El investigador, la investigación, la determinación del problema. El lugar de la teoría, en Blezio, Cecilia (coord.) (2014) *Taller La práctica de la escritura 2. Escritura académica*, Montevideo: FLACSO Uruguay (material de circulación interna).
- Blezio, Cecilia (2014c). La dimensión metodológica del texto académico; el trabajo con pautas, en Blezio, Cecilia (coord.) (2014) *Taller La práctica de la escritura 2. Escritura académica*, Montevideo: FLACSO Uruguay (material de circulación



interna).

Blezio, Cecilia y Juan Manuel Fustes (2010). El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario, *Didáskomai*, N° 1, 2010, Montevideo: DEyA (FHCE-UdelaR); pp. 41-55.

Darré, Silvana (2014). “Reglas para el trabajo final”, *Diploma Superior en Género y Políticas Públicas*, Montevideo: FLACSO Uruguay (material de circulación interna).

Darré, Silvana y Alejandro Gortázar Belvis (2017). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis I*. Montevideo: FLACSO Uruguay.

de Saussure, Ferdinand (1967) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada [1916].

Ferrater Mora, José (1999) *Diccionario de filosofía. Nueva edición revisada, aumentada y actualizada*, 4 tomos, Barcelona: Ariel.

Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.

Martín, Perla (ed.) (2012). *Guía de argumentación y redacción*. México: FLACSO México.

Pichon-Rivière, Enrique (1988). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rojas, Lillyam y Marta Eugenia Rojas (2015). *Guía de uso del lenguaje inclusivo de género en el marco del habla culta costarricense*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica, Instituto de Estudios de la Mujer. Disponible en <http://www.revistas.una.ac.cr/descargas/educare/pdfs/REE-LENGUAJE-INCLUSIVO.pdf>.

Real Academia Española (RAE) (1992). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa.

Real Academia Española (RAE) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa.

UNESCO (1991). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. París: Servicios de Lenguas y Documentos.

