

## Edición Especial N° 4

### **“LEER Y ESCRIBIR EN FILO. Apuntes, notas y propuestas para el ingreso universitario”.**

#### **Prólogo**

Las problemáticas vinculadas al ingreso y la permanencia en los estudios superiores vienen tomando un lugar cada vez más visible en los últimos años; en ese contexto, las cuestiones referidas a la lectura y la escritura de textos académicos ganan cada vez más relevancia para pensar la posibilidad de que cientos de jóvenes puedan migrar de manera no traumática de una cultura escolar, la de la escuela secundaria, hacia otra: la de la universidad. Estas discusiones ocupan el centro de muchas de las acciones que las instituciones formadoras de nivel superior vienen desarrollando últimamente. Si bien las problemáticas del ingreso y la permanencia de los estudiantes en el ciclo educativo superior no se reducen a las cuestiones vinculadas a la alfabetización académica, estas ocupan sin dudas un lugar destacado.

Aun así, existe todavía una perspectiva generalizada en el conjunto de los profesores de la educación superior acerca de que los alumnos que se inician en ese nivel no cuentan con las destrezas para leer o producir esos textos escritos que se requerirían para constituirse en estudiantes competentes de sus asignaturas y en profesionales de los respectivos campos disciplinares; ello constituye un motivo de amplia y persistente preocupación en tanto suele visualizarse como una dificultad u obstrucción para el cumplimiento de los objetivos académicos que las instituciones, las cátedras o sus profesores se proponen. Las dificultades que comúnmente suelen compartirse al respecto integran una larga serie de cuestiones que afectan el trabajo académico con los textos escritos; es común señalar que los estudiantes que ingresan en el nivel superior de la educación no cumplen con los tiempos de lectura propuestos; no identifican la información relevante de los textos que leen y, por lo tanto, no pueden reutilizar sus contenidos en actividades ulteriores; tampoco reconocen conexiones o relaciones temáticas entre los textos, y suelen desconocer – entre muchas otras cuestiones– las reglas básicas de ciertos géneros de los discursos académicos (las monografías, los informes de lectura, los parciales escritos, etc.).

A pesar de la relevancia y el acuerdo generalizado en torno a estas cuestiones, cabe destacar también que no son muchos los profesores que perciben que la lectura y escritura de textos deberían tener un lugar también junto a las problemáticas específicas de sus propias asignaturas; muchos docentes comparten la sensación de que “alguien debiera haber hecho eso antes” (la educación secundaria principalmente) o “alguien –algún otro- debiera tomar cartas en el asunto ahora para salvar esas dificultades”, es decir, ofrecerles a los estudiantes talleres o cursos de lectura y escritura de textos académicos que reparen los déficits observados.

En un esclarecedor estudio sobre la educación superior, Ana Ezcurra (2013) expresa que

“Ante el fracaso académico, la óptica causal prevalente apunta a los estudiantes y no a los establecimientos. Un enfoque que comúnmente domina en las instituciones, sí, pero también en las políticas públicas. De ahí que las acciones más corrientes sean programas: dirigidos a los alumnos más que a los docentes; que por lo regular se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías; agregados a los cursos regulares y con frecuencia pocos conectados con ellos; y por añadidura, focalizados sólo en algunos estudiantes necesitados de asistencia: económicas, académicas, y juzgados en riesgo”. (2013:45)

Desde la perspectiva de Ezcurra se torna necesario que sean las mismas instituciones de nivel superior así como sus agentes quienes incorporen como problemáticas propias las modalidades y habilidades para el estudio así como las capacidades específicas para la lectura y producción de textos académicos escritos. Mientras la intervención en torno al problema sea periférica o externa, es decir por fuera de los contenidos y prácticas de las materias, el impacto seguirá siendo irrelevante.

Ezcurra (2013) describe dispositivos curriculares con efectos probados y provechosos para la persistencia y retención de los estudiantes en los estudios superiores; estos dispositivos que la autora llama de “alto impacto” corroboran el papel indiscutible que la enseñanza tiene como un condicionante crítico, es decir, aquello que los profesores hacen (o pueden hacer) efectivamente en sus aulas cuando enseñan y proponen actividades de lectura y escritura de textos; además, son efectivos para determinadas franjas de sujetos que están en clara desventaja: grupos de estudiantes

cuyo capital social y escolar o enciclopédico no resulta todavía suficiente o adecuado para enfrentar las nuevas prácticas y demandas que les depara el mundo académico; estudiantes que tampoco cuentan con el tiempo suficiente para permanecer en el nivel superior hasta aprender por “ensayo y error” los rudimentos para su vida estudiantil; es por ello que suelen alejarse rápidamente de él.

En una interesante investigación desarrollada hace unos años por dos especialistas, docentes e investigadoras universitarias -Maite Alvarado y Marina Cortés (2013)- sobre las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de los primeros años de carreras de la Universidad de Buenos Aires, se expusieron una serie de cuestiones significativas que permiten comprender por qué la mayoría de los jóvenes encuestados dicen sentirse “abrumados” por las tareas que se les asignan.

En principio, por la cantidad y volumen de tareas; es de destacarse que en cada materia universitaria se les ofrece más material bibliográfico del que, generalmente, les fue requerido en toda la escuela secundaria. En segundo lugar, por la calidad de esos materiales: los textos que se les ofrecen son sensiblemente diferentes a aquellos que leyeron o con los que estudiaron en la escuela secundaria (manuales hechos para la escuela en lugar de textos de autores). En tercer lugar, por el tipo de tareas consignadas: no saben a ciencia cierta, muchas veces, qué tienen que hacer con toda esa información o textos que se les brindan; tampoco están seguros qué se espera de ellos en esas tareas, si tienen que reproducir la información de los textos con fidelidad, o si tienen que reelaborarlos; cuando se les solicita que tengan una opinión personal sobre aquello que leen tampoco saben qué opinar, ni saben cómo sería construir una opinión válida.

Por todo ello, muchos jóvenes experimentan una pérdida de confianza en sus habilidades o capacidades, y se sienten inseguros en lo que pueden hacer como estudiantes. Frente a ello, adoptan estrategias alternativas: intentan reproducir de memoria los textos y se proponen conservar lo que el profesor o la profesora dicen en las clases ya que presienten que eso les deparará mejores resultados; estudiar “de memoria” y/o buscar el “mejor apunte de clases” parecen ser las salidas más comunes a cierto desconcierto sobre qué o cómo hacer lo que se les demanda. En

resumidas cuentas, según expresan las autoras, es notable un proceso de migración traumática de la educación secundaria a la educación superior.

Todavía el panorama sigue siendo preocupante en ese sentido. Dos docentes e investigadoras estadounidenses que estudian los procesos de escritura y educación, Glynda Ann Hull y Katherine Schultz (2001), expresan que estamos hoy en el mejor y el peor de los momentos, refiriéndose precisamente a los alumnos que tienen que aprender a escribir en las escuelas e institutos de su país y para los docentes que tienen que enseñarles. Es el mejor de los momentos, porque sabemos más que nunca antes sobre la adquisición del lenguaje escrito y seguimos aprendiendo sobre eso cada vez más; además, porque estamos en el horizonte de nuevas tecnologías para la comunicación que pueden poner más información al alcance de más estudiantes y ayudarles a organizarla, sintetizarla e interpretarla; (...) es de hecho, dicen las autoras, el mejor de los momentos para algunos alumnos y docentes de escritura.

Pero, por otro lado, parecieran paradójicamente estar en el peor de los momentos ya que todavía muchos jóvenes dejan sus escuelas e intentan seguir sus estudios con habilidades demasiado pobres y escasas como para poder ingresar a cursos universitarios regulares o para tener accesos a empleos, para analizar y desplegar información o bien para leer historias a sus hijos.

Este panorama no tiene que llevarnos a la desesperanza, claro está. Al contrario, tiene que servirnos para insistir sobre preguntas cruciales e ineludibles: ¿Por qué si sabemos que son procesos complejos, estos no tienen todavía un lugar importante en la enseñanza? ¿Por qué si sabemos que leer o escribir de manera significativa habilita buenos procesos de aprendizaje no creamos mejores condiciones para que los estudiantes lean o escriban sus textos? ¿Por qué si sabemos que todo proceso conlleva tiempo no hay un tiempo específico para aprender a leer y escribir en las agendas de trabajo de las cátedras universitarias? ¿Por qué si sabemos que los aprendizajes requieren generalmente de enseñanza, no enseñamos a leer y escribir textos de nuestras disciplinas sino que lo consideramos como “algo que ya debiera estar aprendido”? ¿Por qué si sabemos que nuestras disciplinas no son solo un espacio conceptual (de teorías, conceptos, premisas, fórmulas, etc.), sino también un espacio

discursivo (de reglas de interpretación, de producción, de circulación, de legitimación, etc. de los conocimientos) no consideramos que leer y producir textos son las habilidades básicas para acceder a ese espacio discursivo? ¿Por qué si sabemos que los procesos de leer y escribir están compuestos de instancias “subsidiarias” (buscar información, hacer borradores, etc.) solo se atiende el resultado final, ya sea el texto terminado o la interpretación acabada y finalizada del texto?

En definitiva, ¿Por qué si sabemos tantas cosas, eso todavía no ha impactado de manera decisiva en la manera en que trabajamos con los estudiantes? Habrá múltiples razones para explicarlo, seguramente, pero hay sin dudas cuestiones pedagógicas que deberíamos destacar. El peso de las tradiciones constituye un motivo importante; todavía muchos profesores consideran que los estudiantes ya saben leer y escribir, y desconocen las dificultades que experimentan al hacerlo; insisten en que el problema es de los alumnos y que la cuestión se solucionaría invirtiendo “más tiempo y esfuerzo” en las tareas.

Muchos profesores sienten todavía que atender a la lectura o la escritura de los textos les quitaría tiempo para atender a los contenidos de sus materias, aquellos que “verdaderamente importan”. Además, que aquello no es parte de sus responsabilidades, sino que enseñar a leer o escribir corresponde a pedagogos o especialistas en lenguaje. Ello trae aparejada la consideración de que los dispositivos escolares (las formas de las clases, la forma de los materiales, las actividades que se plantean a los estudiantes, etc.) están bien así y que no deberían cambiar:

Algunos autores hablan de un dispositivo pedagógico académico hegemónico orientado hacia la clase magistral donde el/la profesor/a es el centro con su discurso expositivo o argumentativo dominante, los estudiantes tienen la posibilidad de algún tipo de intervención subsidiaria, nunca central, y donde las actividades de lectura y escritura son escasas o inexistentes. En ese dispositivo, la lectura y escritura solo están orientadas al control evaluativo de los estudiantes, de lo que saben o han estudiado, con formas generalmente de guías de lectura que contienen preguntas para responder y trabajos escritos de los que depende, muchas veces, una calificación definitiva.

Los géneros discursivos dominantes de la producción académica se centran generalmente en unas pocas posibilidades (monografías, artículos, parciales escritos, etc.) y se excluyen muchas otras (prólogos, contratapas, carteles, esquemas, textos explicativos para pares, etc.). La lectura y escritura de textos tienen generalmente lugar fuera de la clase (pocas veces en ella) y en soledad.

Por todo ello, cabe preguntarse ¿por qué habríamos de esperar que la situación sea diferente, que los estudiantes lean y escriban de otra manera, mientras el dispositivo académico siga siendo el mismo?

En ese sentido, los artículos presentados para esta publicación me parecen una excelente iniciativa para comenzar a repensar esos dispositivos académicos y didácticos dominantes en el nivel superior; todos ellos hablan a las claras de la imaginación didáctica necesaria para diseñar nuevas maneras de hablar, de leer y de escribir en las clases universitarias. Constituyen un saludable ejercicio para ayudar a pensar por qué una la clase no podría comenzar con un ejercicio de escritura de parte de los estudiantes o por qué una clase no podría tomar la forma de lecturas compartidas entre estudiantes y profesor; nos llaman a pensar en alternativas para que las actividades de lectura y de escritura tengan formas diversas en las clases y prácticas universitarias. Los textos que a continuación se presentan constituyen un excelente motivo para abrir un debate acerca de los dispositivos para leer y escribir en la universidad y para revisar las propias tradiciones académicas de lectura y escritura en las aulas del nivel superior.

Todos los artículos incluidos en esta publicación retoman y afirman una vieja pero productiva idea sobre la alfabetización académica expresada hace tiempo ya por Paula Carlino: “...no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban acostumbrados, y con bibliografía también muy distinta” (2005:85). Si no construimos otras maneras de asegurar el pasaje entre la cultura de la escuela secundaria y la educación superior seguiremos aumentando la brecha entre quienes puedan hacerlo porque su capital social y cultural lo permite, y entre quienes no; estaremos profundizando la brecha de la desigualdad y la exclusión.

Es de celebrar, entonces, el propósito de esta revista APERTURA: dar a conocer, difundir y socializar reflexiones y prácticas realizadas por los equipos docentes de los Cursos de Nivelación de la Facultad de Filosofía y Humanidades para acompañar ese complejo proceso de ingreso de tantos estudiantes a las Carreras que allí se dictan; un esfuerzo considerable de les colegas, el de haber ayudado a introducir a cientos de jóvenes a las prácticas y la vida universitaria y, particularmente, en un contexto como el de este año 2021 signado por el distanciamiento y la virtualidad. Los cursos de Nivelación constituyen un momento más que significativo para que tantos estudiantes habiten de la mejor manera esa zona de pasaje entre un ciclo y otro; constituyen una puerta auspiciosa para la tarea pero una puerta al fin, que puede utilizarse para abrirse o para cerrarse; los artículos que se podrán a leer a continuación hablan a las claras de una puerta bien abierta dispuesta a acompañar el tránsito y hacerlo posible más que a restringirlo.

En ese sentido es que invitamos a leer a continuación, los siguientes textos:

“Nuevas y viejas ‘brechas’: reflexiones en torno a una primera experiencia de enseñanza virtual en el Curso de Nivelación de la Carrera de Antropología, FFyH, UNC” de Cecilia Argañaraz, María Gabriela Srur y Julián Mignino.

“La lectura como experiencia iniciática en el ingreso a la universidad. Algunos aspectos poco atendidos” de María Guadalupe Erro.

“Lectura y escritura en el pasaje de la escuela secundaria al nivel universitario. Reflexiones desde una mirada socio-antropológica” de Lucía Caisso.

“Dinámicas contemporáneas en la construcción de subjetividades: digitalidad, alt-right, comunidad” de Roberto Chuit Roganovich.

“Brújulas para escribir. Notas sobre el trabajo con prácticas de escritura académica en el Curso de Ingreso a Letras” de Leticia Paz Sena

“Desafíos en la virtualidad del ingreso a carreras de humanidades. El caso de Ciencias de la Educación” de Mariela Prado, Flavia Romero y Ana Belén Caminos.

“Ingresar en la vida universitaria, reflexiones sobre la ciudadanía universitaria, la lectura y escritura en el contexto académico” de Ana Gelmi y Gabriel Nieve.

"Cambios y continuidades en las propuestas de ingreso a la FFyH" de Vanesa López  
y Denise Reyna Berrotarán

**Gustavo Giménez**

Prof. Espec. en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Prof. a cargo del Seminario de Enseñanza de la Lengua I y del

Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras)

FFyH - UNC

**Referencias bibliográficas:**

Alvarado, M. y Cortés, M. (2013): “La escritura en la universidad. Repetir o transformar” en *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Carlino, P. (2005): *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Ezcurra, A.M. (2013): *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Bs. As.

Hull, G. y Schultz, K. (2001) “Literacy and learning out of school: A review of theory and research”. *Review of educational research*, vol. 71, no 4, p. 575-611.