

---

Bombini, G. y Urus M. (junio, 2023). "'Zonas de pasaje' y literacidades en la educación superior". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 10 – 28.

---

**Título:** "Zonas de pasaje" y literacidades en la educación superior

**Resumen:** En este artículo, reflexionamos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los cursos o seminarios de ingreso de la educación superior. Para ello, en primer lugar, presentamos un breve recorrido histórico que nos permite repasar los enfoques desde donde se plantea la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario y en el nivel universitario, desde la década de 1990. En segundo lugar, revisamos la génesis de la noción "zonas de pasaje", acuñada por Gustavo Bombini (2009), y la entramamos con los desarrollos teóricos de la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad. Para finalizar, planteamos la posibilidad de repensar los seminarios de ingreso desde un marco integral que habilite diálogos entre perspectivas socioculturales, dado que podrían impactar positivamente en las oportunidades de ingreso y permanencia de los y las estudiantes en los estudios superiores.

**Palabras clave:** zonas de pasaje, literacidades, didáctica de la lengua y la literatura, educación superior.

**Title:** "Transitional Zones" and Literacies in Higher Education

**Abstract:** In this article, we reflect on the teaching of reading and writing in introductory courses or seminars in higher education. Firstly, we provide a brief historical overview that allows us to review the approaches to teaching reading and writing in secondary and university levels since the 1990s. Secondly, we examine the genesis of the notion of "transitional zones," coined by Gustavo Bombini (2009), and intertwine it with the theoretical developments of the New Literacy Studies perspective. Finally, we propose the possibility of rethinking introductory seminars within a comprehensive framework that enables dialogues between sociocultural perspectives, as they could have a positive impact on students' opportunities for admission and retention in higher studies.

**Keywords:** transitional zones, literacies, higher education.

## “Zonas de pasaje” y literacidades en la educación superior

Gustavo Bombini<sup>1</sup>

Mariana Urus<sup>2</sup>

Las “zonas de pasaje” empiezan en el deseo de estudiar en la educación superior, terciaria o universitaria, que se formula un adolescente o un adulto cuando se plantea que quiere seguir estudiando, y se extienden hasta que las experiencias educativas y culturales conocidas por “los y las aspirantes” se amalgaman a las nuevas que proponen las instituciones de educación superior (Bombini y Labeur, 2017). Específicamente, sabemos que la lectura y la escritura son clave en las “zonas de pasaje”, en tanto se trata de prácticas transversales a todas las disciplinas que permiten construir todo tipo de saberes. Ahora bien, ¿cómo pensamos esas “zonas de pasaje” desde los cursos de ingreso y/o los programas de articulación entre el nivel secundario y el superior?, ¿qué tipo de propuestas de enseñanza de lectura y escritura planteamos?, ¿buscamos articular esas propuestas con las experiencias que suelen presentarse en la escuela secundaria? A lo largo de este artículo, iremos entramando las respuestas a estos interrogantes que nos convocan.

### Desencuentros entre el nivel secundario y el nivel superior

En el ingreso a los estudios superiores, el abordaje de la enseñanza de la lectura y la escritura, en términos de “zonas de pasaje”, implica entablar diálogos con el nivel

---

<sup>1</sup> Profesor, Licenciado y Doctor en Letras (UBA) y Profesor asociado (a cargo) e investigador en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es Profesor titular y Director del profesorado universitario en Letras y de la carrera de posgrado “Especialización en Literatura Infantil y Juvenil” de la Escuela de Humanidades (UNSAM). En 2000, y entre 2003 y 2007 fue coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación, y entre 2010 y 2016, coordinador del Departamento de Materiales Educativos en el mismo Ministerio. Ha publicado antologías, artículos y libros acerca de la didáctica de la lengua y la literatura, escritura y formación docente, literatura infantil y políticas de lectura. Correo electrónico: gbombini@gmail.com

<sup>2</sup> Maestra en Educación Primaria (ISFD N° 16), Profesora en Lengua y Literatura (ISFD N° 156), Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM), Especialista y Magíster en Docencia Universitaria (UTN). Docente investigadora y de posgrado en la Facultad Regional Buenos Aires (UTN). Se desempeña como coordinadora de la asignatura Introducción a la Universidad, correspondiente al Seminario de ingreso en la Facultad Regional General Pacheco de la UTN y como coordinadora del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura en la misma institución. Correo electrónico: marianaurus@gmail.com

educativo precedente, es decir, con la escuela secundaria. Sin embargo, esas articulaciones entre niveles, en relación con las perspectivas teóricas de las didácticas de la lengua, no siempre han sido promovidas desde las instituciones. A continuación, presentamos un breve recorrido histórico que da cuenta de los desencuentros entre niveles que impactan en las posibilidades de ingreso de los y las estudiantes en la educación superior.

Para ello, desandemos el camino de los últimos 30 años. Retrocedamos hasta la década de 1990 y recordemos que, en aquel momento, la Lingüística Textual de orientación comunicativa (De Beaugrande y Dressler, 1997; Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992) se erigió como la perspectiva dominante desde donde diseñábamos la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela media. Desde esa mirada, entendíamos a la lectura y a la escritura en tanto estrategias, y al texto como un proceso. Para leer cualquier texto, avanzábamos respetando unas etapas del proceso de lectura que nos permitían interpretarlo cabalmente. Para escribir cualquier texto, también seguíamos unos pasos del proceso de escritura y, así, lográbamos elaborar un texto adecuado, coherente y cohesivo. Además, tanto para la lectura como para la escritura contábamos con modelos y taxonomías de tipos de texto. En aquella época, este enfoque se vivió como un “giro copernicano” (Bombini, 2018) respecto del paradigma anterior, donde la enseñanza de la lectura y la escritura se evaluaba únicamente como “producto”. A su vez, es necesario señalar que, desde su inserción en el país, la Lingüística Textual aparece vinculada a perspectivas sobre el aprendizaje de corte cognitivo. Esto significa que se explica el proceso de aprendizaje en términos de desarrollo de habilidades y capacidades, y en función de procesos mentales universales que los sujetos realizan cuando leen y cuando escriben. Vale aclarar que esta implicancia se conocía en la década del '90 y, si bien ahora podemos posicionarnos con una mirada crítica frente a este tipo de concepciones, en esos años, fue tan impactante el cambio que se proponía desde este enfoque que no se reparó en los efectos que las propuestas de enseñanza -diseñadas desde esta perspectiva- podrían tener, en términos de construcciones genuinas de saberes y de subjetividades.

En la actualidad, contamos con otras categorías y reflexiones –que llegaron de la mano de pensadores del campo de la didáctica de la lengua como Jean-Paul

Bronckart y Joaquim Dolz (2007), Bronckart y Bernard Schneuwly (1996)–, y desde los campos de la didáctica general y de la formación docente nos importan los enfoques socio-antropológicos que se desarrollan en la Universidad Nacional de Córdoba (Coria y Edelstein, 1995 y Edelstein, 2011), así como también los aportes de la etnografía educativa centrados en los aportes de Elsie Rockwell (2018).

Ahora bien, algunos años después de que este enfoque se instalara definitivamente en la escuela secundaria, los profesores empezamos a percibir que las dificultades en la elaboración escrita seguían apareciendo, a pesar de que se propusiera la escritura de un texto siguiendo la tipología y el tipo de trama que le correspondiera. Al respecto, Paola Iturrioz (2006) explica que esto sucede porque se trata de propuestas artificiales que, generalmente, cancelan la posibilidad de que los jóvenes incorporen en las producciones sus saberes sobre el uso de la lengua y la posibilidad de reflexionar sobre ellos. Siguiendo a la investigadora, los profesores identificamos en los textos escritos “problemas que exceden los aspectos inherentes al texto, que van más allá de las cuestiones teórico-lingüísticas o comunicativas y que refieren a un orden extra-lingüístico” (Iturrioz, 2010, p. 37).

Poco a poco, y de manera incipiente, los profesores de lengua y literatura de la escuela secundaria empezamos a debatir sobre las limitaciones que la Lingüística Textual tendría, porque como marco teórico no podía explicar algunos fenómenos que ocurrían en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Y aquí es donde identificamos uno de los desencuentros entre el nivel secundario y la educación superior. ¿Por qué este es uno de los momentos en que reconocemos un desacople? Debido a que, mientras en la escuela secundaria se dan esos debates, los docentes que estábamos pensando en la enseñanza de la lectura y la escritura en los ciclos introductorios del nivel superior confiamos e instalamos enfoques de corte cognitivo para llevarla adelante. En otras palabras, la ausencia de diálogos, de instancias de encuentro entre docentes de los distintos niveles educativos impidió que los saberes y las experiencias que ya habían construido los docentes de la escuela secundaria en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura pudieran convertirse en orientaciones y/o advertencias para tener en cuenta en el diseño de esa misma enseñanza en los inicios del nivel superior. Cabe señalar que, en la universidad, las perspectivas de corte cognitivo ingresan de la mano de los

“déficits” que se observan en las competencias comunicativas con que los y las estudiantes llegan a la educación superior. Recordemos que estas “carencias” se asocian a otro conjunto de problemas como la deserción, la cronicidad y el escaso número de graduados (Ezcurra, 2011).

Atendiendo a los aspectos más específicamente textuales, podemos señalar una investigación llevada adelante en 1987, desde la cátedra de Semiología,<sup>3</sup> correspondiente al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Ese proyecto surge de los problemas que se identifican en la lectura de la bibliografía específica de la asignatura y en la escritura de los parciales, y tiene varios propósitos. Uno de ellos es la construcción de “instrumentos de diagnósticos sobre los problemas de nuestros estudiantes” (Pereira, 2006, p. 4) y la tipificación de esos problemas. En ese momento, las investigadoras se acercan al “Taller de Técnicas de Estudio”<sup>4</sup> (que se desarrollaba en el CBC, desde la Secretaría de Extensión Universitaria), marco en el que analizan distintas perspectivas y los procesos de producción y recepción de los discursos académicos, en aras de “construir una propuesta didáctica que promoviera una reflexión sobre la práctica fundada en las características discursivas de los textos” (Pereira, 2006, p. 5). Nótese que, en ese momento, se están pensando las dimensiones didácticas, en términos de procesos de producción y recepción, y desde las características discursivas de los textos. Es decir, se reflexiona sobre la didáctica desde la Psicología y la Lingüística.

Algunos años después, ya en los 2000, esta mirada tiene continuidad en las propuestas que se presentan desde la noción de “alfabetización académica”. Paula Carlino (2003, 2005) pone en la agenda de la educación superior este concepto y sus derivaciones didácticas, a través de experiencias desarrolladas en universidades de Norteamérica y de Australia. Así, conocimos las ideas que sustentan el movimiento “Escribir a través del currículum” (Bazerman, et al., 2016) y la “Pedagogía basada en los géneros discursivos” (Rose y Martin, 2018), dos de los enfoques que conviven en

---

<sup>3</sup> Se trata de la investigación denominada: “Aplicación de principios de lingüística textual y de psicolingüística a la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel medio y superior”, dirigida por la prof. Elvira Narvaja de Arnoux y llevada adelante por Mariana di Stéfano, Analía Reale y Cecilia Pereria.

<sup>4</sup> Entre otros cambios, esta investigación impulsó la modificación del nombre de los talleres que, desde entonces, se denominan “Talleres de Lectura y Escritura”.

las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura que encontramos en los ingresos a la universidad, en la actualidad. Otro enfoque que también identificamos se conoce con el nombre de “Nuevos Estudios de Literacidad” (NEL) (Zavala et al., 2004), cuyos desarrollos se publican en aquellos años; pero que en Argentina conocimos después de la primera década de los 2000.

El ingreso de estas tendencias va configurando nuevas formas de entender la manera de plantear la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. Tanto desde el movimiento “Escribir a través del currículum” como desde la “Pedagogía de los géneros” se entiende que es en el espacio de las disciplinas donde debe proponerse la enseñanza de la lectura y la escritura. Dicho de otro modo, en el espacio disciplinar cabe la posibilidad de proponer un trabajo colaborativo entre expertos de distintas áreas –por ejemplo, un docente del área de lengua y un experto en un contenido disciplinar– con el propósito de diseñar en forma conjunta propuestas de escritura para los y las estudiantes. Ambas perspectivas focalizan en el carácter epistémico de la escritura, dado que la consideran indispensable para el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes, así como para que ellos y ellas puedan transformar y acrecentar su conocimiento. Ahora bien, según la opinión de algunos autores, desde estas propuestas se impulsaría a que los y las estudiantes aceptaran el discurso dominante, y ocultaran sus propias voces y formas de expresarse (Villanueva, 2001).

En este marco, nos interesan especialmente los “Nuevos Estudios de Literacidad” por distintas razones. En primer lugar, porque se trata de un enfoque que entiende a la lectura y la escritura como prácticas sociales e históricas, entrelazadas en relaciones de poder (Zavala et al., 2004). Consideramos que esta concepción integra y amplía las miradas de corte cognitivo, debido a que no solo incorpora el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, y la evaluación de los productos textuales; sino que también los entiende en clave de prácticas sociales. Pero ¿qué significa esto? Que desde esta perspectiva se da entrada a otros saberes, otras experiencias, otras relaciones que están por fuera de lo estrictamente “académico” y que se vinculan a conocimientos, a la imaginación, a creencias de los y las estudiantes que también están operando en los procesos de interpretación y de elaboración textual. Ahora bien, ¿por qué y para qué dar entrada a esos conjuntos

de saberes? Si bien existen muchas razones, vamos a puntualizar aquí que cuando esos saberes y experiencias tienen cabida en las propuestas de enseñanza se imbrican en procesos de construcción de conocimientos y de subjetividades que resultan “más cercanos”, “más posibles” para los y las estudiantes y habilitan intercambios genuinos en esos espacios-tiempos, donde se materializan las “zonas de pasaje”.

Otra razón por la que nos interesa detenernos en los NEL es que, en sus desarrollos, incluye las prácticas de oralidad que, muchas veces, pasan desapercibidas como objeto de enseñanza. Desde este enfoque, se entiende que, en las situaciones reales, en las prácticas concretas, lo oral y lo escrito se amalgaman. Esa fusión se explicita en un concepto vertebral propuesto por Brian Street, en 2004: prácticas letradas. Esta noción integra los procesos internos del sujeto y los procesos sociales que permiten las relaciones interpersonales e incluyen saberes compartidos representados en ideologías e identidades sociales. Desde esta perspectiva, entonces, se devela que existen múltiples literacidades y la literacidad académica es una de ellas.

Una tercera razón por la que adherimos al enfoque de los NEL es que se imbrica con la posibilidad de enriquecer lo que algunos autores han llamado Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura<sup>5</sup> (Bixio, 2003; Iturrioz, 2010) en el ámbito universitario. Desde esta línea, se busca superar el dilema déficit-diferencia y develar la complejidad de relaciones sociales, culturales e identitarias que se ponen de manifiesto en las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. En este sentido, consideramos que esta amalgama configura una postura integral, debido a que desnaturaliza la concepción de la lectura y la escritura en tanto habilidades que implican simplemente codificar y decodificar el texto; se pregunta por qué, sobre todo en ámbitos educativos, se lee y se escribe un tipo de texto y no otro; se cuestiona la idea de que la lectura y la escritura influyan

---

<sup>5</sup> Esta denominación ha sido acuñada por un grupo de especialistas de distintas universidades argentinas, cuyas discusiones se orientaron a redefinir algunas perspectivas de enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en que se desarrolla la práctica educativa. En 2003, la conformación de este grupo fue promovida desde la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de San Martín, a cargo del Dr. Gustavo Bombini.



directamente en los procesos mentales internos de los sujetos, y polemiza con respecto al discurso que se ha construido y que relaciona a la literacidad académica exclusivamente con habilidades cognitivas neutrales y universales (Zavala et al., 2004).

En el breve panorama histórico presentado, observamos los desencuentros que suelen darse entre las perspectivas desde donde se plantea la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario y en la universidad, y planteamos los lineamientos generales de las perspectivas que, en la actualidad, coexisten en los cursos de ingreso y en los primeros años de la educación superior (Urus, 2019, 2022). Ahora bien, retomando la primera cuestión, vale decir que hubo algunas épocas en las que se propiciaron espacios de diálogo y de articulaciones genuinas entre el nivel secundario y el universitario. A continuación, describimos uno de esos momentos que dio origen a la noción de “zonas de pasaje”.

### **Genealogía de la noción “zonas de pasaje”**

En una publicación de la Universidad de Passo Fundo (Brasil) (Bombini, 2009), se incluyó un artículo referido a las prácticas de lectura y escritura en el ingreso a los estudios superiores donde se presentó el concepto de “zonas de pasaje”, definido ahí como “los momentos de tránsito que hacen los estudiantes de un nivel educativo a otro” (p. 431). Se trata, en definitiva, de un concepto elaborado a partir de una experiencia de gestión, desarrollada desde el año 2004 (y que tuvo varios años de continuidad), desde el Ministerio de Educación de la Nación y que se realizó en articulación con las Direcciones de Educación Superior de los Ministerios de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el de la provincia de Buenos Aires y con los Ministerios de las provincias de las regiones del Noreste (NEA) y del Noroeste (NOA) argentinos, en una tarea conjunta articulada, a su vez, con varias de las universidades nacionales ubicadas en esos diversos territorios (Bombini y Frugoni, 2017).

Interesa dar cuenta de las características de ese dispositivo de trabajo que consistía en la oferta de un curso gratuito para estudiantes que estuvieran cursando el último año de la educación secundaria. El curso se organizaba en nueve clases dictadas durante las mañanas de los días sábados de la segunda mitad del año. La



propuesta ofrecía a los y las estudiantes materiales de lectura y de trabajo en torno a literatura, textos de las ciencias sociales y de la matemática. La modalidad de trabajo –sobre la que mucho se insistió en las reuniones de capacitación con docentes y en los materiales a ellos dirigidos– fue el taller de lectura y escritura. Las tareas partían de la lectura y discusión de textos ficcionales y no ficcionales, pero sin abordar deliberadamente los géneros discursivos reconocidos como propios de la escolarización académica (toma de apuntes, pregunta de parcial, monografía). Para el caso de los no ficcionales, se trabajaba con lo que solíamos llamar “textos de transición”, en el sentido de textos divulgativos de calidad que junto con los ficcionales eran el punto de arranque para la escritura de textos de autoría de los y las estudiantes. En este sentido, el enfoque no era propedéutico en el sentido de brindar herramientas o “recetas” a ser utilizadas posteriormente en el transcurso de las cursadas en el nivel superior (estaban incluidos los y las estudiantes que podrían ingresar también a los institutos superiores). La perspectiva no era normativa en el sentido de enseñar a escribir “bien” los géneros académicos; tampoco se proponía como un curso remedial o nivelador, para “reparar” aquello que no se estuviera aprendiendo en la escuela secundaria. En este momento de la zona de pasaje, se hacía necesario proponer un espacio de socialización y de construcción de una nueva relación de confianza con las prácticas de oralidad, lectura y escritura. Se trata de pensar en cierto sentido de habilitación para quienes están iniciando este tránsito hacia el nivel superior de la educación.

Acaso una de las decisiones de gestión más atinadas para poder apuntar a la articulación entre niveles fue el hecho de que los profesores y profesoras convocadas para su dictado pertenecían tanto al nivel secundario de la educación como a los niveles terciario y universitario. Cada sede (que –como decisión de gestión también relevante– podía ser una escuela secundaria, un profesorado terciario o una universidad) contaba con comisiones a cargo de un equipo integrado por diez profesores y profesoras de los tres niveles. No contamos con un registro de aquellas reuniones donde, en los intercambios orales entre profesores y profesoras de distintos niveles e instituciones educativas, cada uno y cada una desde su oficio debe haber puesto en juego algo de su “actuar” docente, ese modo singular de

producir conocimiento en la práctica que las últimas investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua vienen recuperando (Cicurel, 2021, 2023).

Seguramente esas reuniones de estos grupos mixtos de profesores y profesoras han constituido el escenario más interesante para pensar el problema de las llamadas “zonas de pasaje”, surgido como concepto didáctico, no de una investigación académica, sino de una experiencia de gestión encuadrada dentro de una política pública propuesta para la inclusión educativa y para el acceso a los estudios superiores como es la articulación entre niveles educativos. Las “zonas de pasaje” anclan entonces en el trabajo con textos en talleres de lectura y escritura y, ahora agregaríamos –a partir de la referencia a los “Nuevos Estudios de Literacidad” a los que no recurrimos en el año 2004–, oralidad, como modo en que se desarrolla una posición pedagógica de orientación dialógica; de hecho, estas prácticas de oralidad se producían en los espacios de intercambio de los talleres pero entonces no las habíamos encuadrado teóricamente aún en la propuesta didáctica. La lectura posterior del texto *Oralidad y poder* de Virginia Zavala y Víctor Vich (2004) nos aportó luego herramientas metodológicas y conceptuales para pensar las relaciones oralidad/lectura/escritura desde el paradigma de los estudios de literacidad.

La referencia a esta experiencia de otro momento de las gestiones ministeriales y universitarias se justifica en la necesidad de reforzar para la agenda de las políticas públicas, el desarrollo de estrategias para la articulación entre niveles de modo tal de poder pensar en un continuum progresivo de saberes y prácticas que atravesarán los sujetos y para poner en tensión cierta dificultad de la propia universidad para autopercebirse como parte del sistema educativo, como el último peldaño de un recorrido que se inicia en los niveles de la escolarización ya por ley obligatorios: inicial, primario y secundario. La educación superior corona este recorrido, pero en muchos casos la mirada “desde nivel superior” puede configurarse como una mirada evaluativa respecto de unos desarrollos de aprendizaje esperados, que se postulan como necesarios para el ingreso a las universidades y que se evalúan como no satisfactorios, lo que vendría a explicar las situaciones de fracaso en el acceso y sobre todo en la permanencia de los y las estudiantes en los estudios superiores.

La mirada evaluativa, centrada a veces en representaciones anticipadas o en datos supuestamente objetivos, suele apuntar a la exclusiva descripción de déficits, explicados en muchos casos a partir de enunciados generalizadores respecto de las experiencias culturales de los adolescentes, de sus vínculos débiles con la lectura, de su desinterés por el conocimiento en general o de lo que alguna prueba estandarizada arroja como resultado. Si bien no se trata de negar la complejidad de los problemas que las prácticas de oralidad, lectura y escritura pueden acarrear en el proceso de escolarización en el nivel superior de miles de jóvenes que acceden a ella, interesa destacar la necesidad de una actitud pedagógica de parte de los y las docentes de cursos de ingreso y también de profesores y profesoras de los primeros años de las carreras –con compromiso unánime en las “zonas de pasaje”– que parte de la confianza en las posibilidades de los y las estudiantes de acceder al conocimiento a través de las prácticas de oralidad, lectura y escritura.

Pero esta confianza no solo se refiere a un aspecto al que podríamos llamar “actitudinal” de parte del docente, sino que además la mirada sociocultural, y desde la perspectiva de los “Nuevos Estudios de Literacidad”, nos permitirá hacer una puesta en valor de aspectos lingüísticos y de conocimiento acaso invisibilizados por las miradas deficitarias. Hay una cita que viene del lado de la pedagogía crítica que es de Henry Giroux (1996), y que dice respecto de la práctica de leer y escribir que:

Ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos, no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada. Pues es en el proceso de escribir donde se dan las posibilidades de que los alumnos entiendan cómo están inmersos en el lenguaje, qué significa volver a escribir el lenguaje como acto de compromiso crítico, y aprendan cómo escribir en diversas formas de alfabetización. (p. 191)

La cita remite a la posibilidad de procesos de apropiación por parte de las y los estudiantes a quienes se reconoce como sujetos activos de la cultura, como así también a la apuesta al ejercicio de la reflexión acerca de las propias prácticas y acerca del modo en que los sujetos van construyendo sus relaciones con la cultura letrada. En este sentido, y contraponiéndose a las perspectivas llamadas habitualmente “alfabetización académica” que proponen el trabajo con los géneros de la escolarización académica (toma de notas, respuesta de parcial, monografía) como un tránsito hacia la lectura y la escritura que no reconocería antecedentes de

prácticas previas para su desarrollo, las perspectivas socioculturales y de los “Nuevos Estudios de Literacidad” nos invitan a reconocer en la diversidad de experiencias con la lectura y la escritura en otras esferas de uso de las que participarían los y las adolescentes, saberes y prácticas significativas a la hora de avanzar en la construcción de las relaciones con la cultura escrita. Acaso similar al modo en que en la alfabetización inicial se reconocen las prácticas emergentes o tempranas como punto de partida para los procesos de alfabetización sistemáticos, del mismo modo, los y las estudiantes ingresantes en “zonas de pasaje” resignificarán prácticas propias, modos de leer, lecturas y escrituras posibles, y reflexiones acerca de estas prácticas que serán incorporadas en el taller del ingresante como parte de ese compromiso crítico del que hablaba Giroux.

En este encuadre, identificamos la posibilidad de repensar nuestro rol docente desde una función tutorial a partir de lo planteado por Mirian Capelari (2016). Según esta investigadora, se trata de asumir un rol dinámico, flexible, de carácter situacional, que ofrezca variedad de respuestas ante las inquietudes de los y las estudiantes. Este formato de intervención contribuiría al desarrollo de saberes a lo largo de todo el trayecto formativo, y resultaría clave en ese tiempo-espacio de ingreso a la universidad tanto para los y las jóvenes como para los docentes. En este formato, los y las estudiantes podrían construir vínculos de confianza con sus docentes, y exponer sus expectativas y problemáticas concretas, a través del intercambio comunicativo permanente. Por su parte, los y las docentes podrían consolidar estilos de enseñanza que atiendan la formación académica, personal y profesional de los y las alumnas.

En el marco del proyecto que veníamos comentando –y en relación con estas posibilidades de interacción– uno de los dispositivos que se incluyeron fue la escritura de diarios a cargo de estudiantes y de docentes como modo de recuperar la singularidad de los modos de apropiación. En el formato de los diarios se registraron impresiones del recorrido del curso y las miradas se focalizaron en momentos interesantes, sean exitosos o críticos, reveladores a modo de indicios como datos a ser interpretados. Se trata de construir desde los diarios un espacio/tiempo de reflexión desde la perspectiva y en las voces de los propios actores de la práctica de modo tal de indagar en la diversidad y riqueza de los modos

de apropiación y sopesar cómo estas reflexiones cooperan en la posibilidad de cuestionar aquellas representaciones que, de manera simplificadora, atribuyen a los y las estudiantes que desean ingresar a la universidad posiciones de -suele decirse- “pobreza cultural y lingüística”.

La lectura de estos diarios enviados a la coordinación nacional del programa por los referentes de ministerios y universidades que participaron de la línea de acción permite realizar algunas interesantes observaciones sobre las valoraciones que realizan los estudiantes. Por una parte, manifiestan la importancia del trabajo grupal, colaborativo, con otros y otras en el marco de la modalidad de trabajo en taller donde se habilita una discusión colectiva acerca de los sentidos textuales, el intercambio de interpretaciones, la lectura de las propias producciones en un marco de trabajo donde se realizan las devoluciones grupales al cargo del docente y también de los compañeros y compañeras del taller.

Voces de los diarios:

En la clase del día de hoy se leyó un cuento y las personas que estábamos dimos diferentes opiniones acerca de lo leído y de otros temas de actualidad. El encuentro fue muy distinto a los del colegio.

La clase me parece favorable, me parece positivo que nos den un espacio para la lectura y su análisis ya que por mi misma yo no le dedico el tiempo; creo que no lo valoraba lo suficiente.

Me gusta mucho la puesta en común que hacemos al respecto de lo que pensamos nosotros del texto que leímos. Dar nuestro punto de vista. Y no me incomoda equivocarme con mis producciones.

No sabía que podían decirse tantas cosas de un texto.

Como se ve, los objetos de enseñanza, los modos en que son leídos los textos propios y los modos de ser trabajados en clase, las prácticas posibles en la escuela y en el taller son analizados y valorados desde “el oficio de alumno”. La recuperación de estas voces meta-didácticas, en sus diferencias y matices, nos permitiría acceder a un conocimiento interesante acerca de las identidades y de los modos de hacer de las y los estudiantes de la educación superior.

### **Entre el libro de texto y el *paper*, ¿qué hay?**

Ahora bien, si los talleres que se llevaron adelante en 2004 y describimos previamente no se postulaban como propedéuticos, ni remediales ni niveladores

respecto de una experiencia de escolarización secundaria que podría ser heterogénea, ¿cuál sería entonces su propósito? ¿y por qué alrededor de 50.000 adolescentes participaban cada año? Se trataba de generar las condiciones para participar de una experiencia que suponía el acceso al conocimiento literario, de las ciencias y de la matemática en clave de lectura y escritura donde estas prácticas iban a ser también objetos de conocimiento. Es más, los modos en que estas prácticas se desarrollaron en el espacio de los talleres eran, como decíamos, objeto de reflexión entre adolescentes y docentes.

En el marco de lo que venimos planteando, en la actualidad, ¿cómo se puede plantear la enseñanza de las prácticas letradas, en los cursos de ingreso y en los primeros años de la educación superior, desde los Nuevos Estudios de Literacidad?, ¿de qué modo esas propuestas se articulan con las experiencias que se llevan adelante en la escuela secundaria?

Consideramos que una forma de empezar a esbozar respuestas a estos interrogantes es pensar propuestas didácticas desde la noción de “zonas de pasaje”. Planteamos este concepto como orientador por varios motivos. Por un lado, debido a que se imbrica a los postulados de los Nuevos Estudios de Literacidad y, como decíamos previamente, a las posibilidades de consolidar una Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura. Por otro lado, y en línea con lo expresado hasta aquí, porque nos propone un abordaje amplio, heterogéneo y complejo de la apropiación de la cultura escrita, que no se reduce al tratamiento de cuestiones textuales ni a “remediar déficits” del nivel educativo precedente.

Desde este marco, se promueve la enseñanza de prácticas letradas como situada, recursiva y colaborativa, con foco en la construcción de saberes, de subjetividad y de identidad discursiva. Se busca vincular al estudiante con la lectura de materiales diversos como obras literarias y artículos de divulgación, y la escritura de textos con distintos objetivos, formatos y requisitos de estilo. Como decíamos anteriormente, desde esta perspectiva no se desatiende el proceso de textualización; por el contrario, ese proceso se integra a la construcción de sentidos que los y las estudiantes van realizando desde la multiplicidad de sus saberes. Al respecto, Theresa Lillis (2021) afirma que se va produciendo un desplazamiento en la forma de concebir las prácticas de enseñanza. Se trata de un movimiento que va “desde

una mirada centrada únicamente en el texto hacia una mirada etnográfica de las prácticas”. Desde una posición transformadora, la investigadora nos propone habilitar nuevas formas de construcción de significados a través de la elaboración de textos que conjuguen lo lógico y lo emocional, lo argumental y lo poético, lo impersonal y lo personal (Humanidades UNSAM, 2022). Por ejemplo, identificamos experiencias en las que se presentan ese tipo de conjunciones. Algunas de ellas son: leer un cuento y “plagiar” su comienzo para escribir la propia “vida ejemplar”; diseñar y escribir una entrevista apócrifa, a partir de la lectura de biografías de científicos; escribir reseñas de libros o canciones; mirar objetos actuales con un ojo antiguo y escribir publicidades; expandir y defender ideas o hechos ocurridos en notas editoriales sobre temas de salud, seguridad, tecnología, entre otras posibilidades.<sup>6</sup>

Para finalizar, la zona intermedia que se extiende entre el libro de texto de la escuela secundaria y el *paper* de la educación superior nos exige, por un lado, posicionarnos desde una perspectiva sociocultural como la que proponen los “Nuevos Estudios de Literacidad”, permeable a las demandas y necesidades de los y las estudiantes actuales. Por otro lado, también requiere de la construcción de espacios de diálogo y articulaciones entre los docentes de los dos niveles educativos involucrados. En esos intercambios, consideramos que la noción de “zonas de pasaje” puede ser uno de los ejes vertebradores que invite a reflexionar sobre algunos aspectos inherentes a las decisiones didácticas que se toman en el momento de diseñar y llevar adelante propuestas de enseñanza de prácticas letradas (Urus, 2023). Entendemos que la reconfiguración de estas cuestiones podría impactar positivamente en las posibilidades de ingreso y permanencia de los y las estudiantes en los estudios superiores.

---

<sup>6</sup> Estas propuestas se realizaron en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, en 2013, en la cátedra de Gustavo Bombini. El equipo docente que las llevó adelante estuvo integrado por Paola Iturrioz (coordinadora), Cecilia D’Atilia, Alejo Zabalza y Liliana Kaploean. En el Anexo 3 del libro *Leer y Escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (Bombini y Labeur, 2017) se describen en detalle todas las intervenciones realizadas.



## Referencias bibliográficas

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital descarga gratuita. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura 2*, Buenos Aires. Editorial El hacedor. 24-35.
- Bombini, G. (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura. En Martos, E., Rösing, T. (Coords.). *Prácticas de Lectura y Escritura*, (pp. 431-444). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc Perfiles.
- Bombini, G. y Frugoni, S. (2017). La inclusión educativa en las zonas de pasaje. Prácticas de lectura y escritura en los Cursos de Apoyo Escuela Media-Nivel Superior. En Bombini, G. y Labeur, P. (Comps.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Bombini, G. y Labeur, P. (Comps.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 17-26.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bronckart, J. P. y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En J. P. Bronckart. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (pp. 147-165). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (9), 61-78.

- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor en la universidad: Configuraciones, significados y prácticas*. Buenos Aires: Sb.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE Investigación* 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cicurel, F. (2021). Del análisis de las interacciones en la clase de lengua al accionar profesoral: una investigación entre lingüística interaccionista, didáctica y teoría de la acción. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 9. Buenos Aires. Editorial El hacedor. 81-99.
- Cicurel, F. (2023). *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula*. Buenos Aires. El hacedor-Didier.
- Coria, A. y Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). Capítulo I. Nociones básicas. En R. A. De Beaugrande y W. U. Dressler. *Introducción a la lingüística del texto* (pp. 33-47). Barcelona: Ariel.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento. IEC. CONADU.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*. Recuperado de [https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)
- Giroux, H. (1996). El giro hacia la teoría. En Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*, (pp. 171-197). Barcelona: Paidós.
- Humanidades UNSAM. (2 de diciembre de 2022). Conferencia Dra. Theresa Lillis. "La escritura académica y la democratización de la enseñanza superior: hacia un dialogo transnacional". Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=O3NVN4MvNjk>.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas: Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Iturrioz, P. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas, *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 36-53.
- Lillis, T. (2021). "El enfoque de las literacidades académicas: sostener un espacio para explorar la participación en la academia". *Enunciación. Escritura e identidad*, 26, 55-67.
- Pereira, M. C. (28, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2006). La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología [Ponencia]. Primer Congreso Nacional: "Leer, escribir y hablar hoy". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires. Clacso.
- Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (58), 43-64.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames. (Eds). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Urus, M. (2023). *Acá hablan distinto. Literacidades y tutorías en la educación superior*. Buenos Aires: Ediciones El hacedor.
- Urus, M. (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior: Perspectivas y debates. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 98, 47-53.
- Urus, M. (2019). Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la educación superior. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 99 -122.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Villanueva, V. (2001). The politics of literacy across the curriculum. En McLeod et al. (Eds.), *WAC for the new millenium* (pp. 165-178). Urbana IL: NCTE.

Zavala, V., Niño Murcia, M., Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.