

**V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre  
Ingreso a la Universidad Pública  
“Políticas y estrategias para la inclusión.  
Nuevas complejidades; nuevas respuestas”  
(Disp. CDDE N° 146/12)  
(Res. C.S.N° 414/12)  
7, 8 y 9 de agosto de 2013, UNLu**

**Eje 4: Las propuestas de enseñanza en los primeros años de la formación  
Universitaria**

- 4.1. La construcción de la relación con el conocimiento en el aula universitaria

**Título de la Ponencia:** "Y todo esto para mañana...". Reflexiones sobre la consideración del tiempo del otro en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el ingreso universitario.

**Autoras:**

Prado, Mariela

[mariela.prado76@gmail.com](mailto:mariela.prado76@gmail.com)

Carignano, Marcela

[marcecarignano\\_22@hotmail.com](mailto:marcecarignano_22@hotmail.com)

Romero, Flavia

[flaviaromero10@gmail.com](mailto:flaviaromero10@gmail.com)

Álvarez, Sofía

Escuela de Ciencias de la Educación,  
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

### **A modo introductorio...**

En la siguiente presentación compartimos algunas de las reflexiones que caracterizaron la intervención didáctica construida para el ingreso universitario a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en el presente año.

La propuesta didáctica estuvo constituida considerando ciertas dimensiones que atraviesan el ingreso universitario y que consideramos claves para brindar oportunidades que favorecen el posible encuentro entre los estudiantes y el conocimiento. Tales dimensiones se encuentran solapadas, de modo sincrético, en el transcurso del ingreso a la universidad, nos permitimos diferenciarlas para así analizarlas:

- **Dimensión académica:** vinculada al **tiempo del aprendizaje**, y que supone introducir a los sujetos en una cultura escrita específica, un espacio discursivo, lo que conlleva a la construcción de *“un conjunto de nociones y estrategias para participar de la cultura de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”* (Carlino, 2005:12). Los estudiantes tendrían que apropiarse de modos particulares de leer y escribir, propios de una cultura específica para reconocerse como sujetos participantes de esta comunidad.

- **Dimensión social y afectiva** (Vélez, 2005) que implica considerar los cambios en los **tiempos personales** y comprender que los estudiantes deben socializarse en un nueva institución con pautas y normativas particulares, con prácticas históricas y arraigadas, sumándose a ello en muchos casos el traslado de pequeños pueblos u otras ciudades, es decir, la modificación completa de su cotidianeidad o bien comenzar a repartir su tiempo entre el trabajo, la familia, y la universidad. Se suma a ello el comenzar a entablar vínculos con nuevos pares y docentes que acompañarán y mediatizarán los procesos de aprendizaje.

Estas dimensiones constituyen una complejidad de cruces temporales y sugieren plantear allí

mismo la construcción de la propuesta didáctica, concibiendo los distintos tiempos del estudiante y sus posibilidades de aprehender en un momento en el que se encuentra inmerso en un torbellino de información tanto académica como administrativa, de socialización con el espacio-tiempo que implica el cursado en la universidad, así como la implicancia de lo afectivo en la constitución de nuevos vínculos y resignificación de los viejos.

Centrándonos en la dimensión académica partimos de la pregunta: ¿Cuáles tiempos involucra el aprendizaje?

*“Para los ingresantes universitarios, tiempo se constituye en palabra y condición clave para el aprendizaje. Tener tiempo para leer, organizar el tiempo para estudiar, no disponer de tiempos para otras lecturas, son expresiones reiteradas...” (Vélez, 2011:161)*

Estos “tiempos” vividos por el estudiante incluyen los tiempos individuales y colectivos de lectura y escritura y tienen como trasfondo el modo en que didácticamente se flexibiliza el tiempo en la enseñanza. Esta flexibilización provocada por la decisión del docente posibilita encuentros con las prácticas de lectura y escritura, definiendo las experiencias de aprendizaje. A su vez, el tiempo didáctico está condicionado por los (múltiples) tiempos del aprendizaje. Pensar acerca de qué es lo **necesario** y **adecuado** para cada sujeto en particular y en relación a prácticas tan complejas como las de leer y escribir en la universidad, es una apuesta didáctica que realizamos basada en el enfoque situado de prácticas de lectura y escritura, donde estos quehaceres (Lerner, 2003) están condicionados por el contexto en el cual se producen. En este sentido, estamos convencidas de que es **necesario** dar un tiempo al otro para leer y escribir, en tanto prácticas recursivas exigen este tratamiento en el tiempo didáctico. Por otra parte, este tiempo tiene que ser **adecuado** en función de las condiciones en las que se efectúan estas prácticas, esto implica considerar la situación del ingreso universitario tanto como la singularidad del conocimiento producido en el campo de las Ciencias de la Educación. Asimismo, concebimos que el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura en la universidad es promovido mediante la socialización y las interacciones continuas del alumno con los textos y con los otros. Conversar sobre los modos en que leen, y escriben, y darles oportunidades para pensar cómo mejorar su uso y practicar distintas estrategias en diversas situaciones implica un trabajo articulado con el resto de los contenidos. El ingresante es pensado como un “extranjero” al cual hay que acompañar en la construcción de saberes que involucran la socialización de nuevas formas discursivas propias de la comunidad científica que

produce conocimientos sobre lo educativo (Carlino, 2005).

Es posible reconocer en la propuesta ciertos componentes que surgen a partir de la necesidad de “dar tiempo al estudiante para...”: a) condiciones para la construcción y organización de la propuesta. b) la lectura y escritura como contenido de la propuesta. c) el trabajo con la lectura y la escritura en talleres: el uso de un texto organizador transversal d) unir la experiencia de la lectura y la escritura a diversas experiencias en el marco del ingreso universitario.

Estas propuestas, en cada caso, implican un trabajo detenido por parte del docente y del alumno que permite definir las prácticas de lectura y escritura como transversales y que, por ende, estructuran la totalidad de la experiencia. Las situaciones de lectura y escritura pensadas para favorecer la construcción de los conocimientos serán el eje de nuestra presentación.

### **a) Condiciones para la construcción y organización de la propuesta.**

Ciertos factores que hacen a la composición de los estudiantes, a determinadas características de la carrera, a condiciones de funcionamiento de la Facultad de Filosofía y Humanidades en el marco de la universidad pública se constituyen en elementos estructurantes de la propuesta que hemos diseñado con la intención de promover aprendizajes en los estudiantes. En este sentido, intentamos dar respuestas a tales condiciones, concibiéndolas como oportunidades para promover aprendizajes y no como dificultades para provocar el encuentro entre los estudiantes y el conocimiento.

En principio, la historia reformista y política de la Universidad Nacional de Córdoba nos exige un compromiso con la actualización de principios democráticos que garanticen el acceso, la permanencia, y el egreso de los estudiantes. El ingreso a la universidad pública como experiencia del individuo está atravesada por la historia de nuestro país, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en particular, y de lo que tradicionalmente ha implicado el acceso a la educación pública de nivel superior. En muchos casos, el estudiante de nuestra carrera es el primer integrante de la familia que accede a un lugar académico universitario. En otro conjunto de casos provienen de diferentes ciudades y provincias y en menor medida de otros países. A su vez, las edades y trayectorias educativas los ingresantes son variadas; en su mayoría, son sujetos trabajadores - educadores de los distintos niveles del sistema educativo-. La propuesta responde a estos rasgos de quienes ingresan brindando formas de mediación entre los sujetos y los conocimientos, que son los suficientemente variadas, para dar lugar al anclaje en los saberes previos de aquello que definimos como objetos de enseñanza.

En la delimitación de lo que hemos considerado como valioso para ser transmitido a los ingresantes, las características de nuestra carrera se convierten en otro condicionante de la propuesta. Entre ellas, la configuración del plan de estudios, texto regulativo de las prácticas formativas de los estudiantes.

Los cambios, relativamente recientes, en el plan de estudios de las carreras del profesorado y licenciatura de Ciencias de la Educación, crean una condición específica para el cursado de los estudios: cuatrimestralización, equivalencia por ciclos y no por materias, diversificación de la propuesta educativa a partir de la oferta de espacios curriculares: materias, seminarios permanentes y optativos, y talleres. Los seminarios y los talleres le permiten, respectivamente, al estudiante profundizar en el estudio de una temática en particular y tener un contacto con la práctica durante el trayecto formativo. En estos casos el estudiante realiza opciones durante el recorrido según intereses y posibilidades de cursado.

Estos y otros componentes del plan de estudio, como el perfil del egresado y los objetivos de formación en ambas carreras nos han hecho reflexionar acerca del valor de contribuir a desarrollar cierta autonomía en los estudiantes al momento de organizar su estudio en el ingreso. Para ello, al momento de ofrecer las ayudas necesarias para que aprendan, ponemos a su disposición y alcance ciertas herramientas y recursos, con la pretensión de que durante su uso, asistido por los docentes y colaborativo con sus compañeros, tengan espacio para tomar decisiones y resolver los desafíos -por ejemplo, en situaciones de lectura y escritura- en función de propósitos reconocidos por los mismos estudiantes. Nuestra concepción acerca de la construcción de los aprendizajes a partir de una base social, donde los intercambios son necesarios para la interiorización de los conceptos y de las prácticas pensadas como contenidos, nos conduce a la configuración de actividades donde *lo común* tenga lugar.

Los variados modos de ser estudiante en una universidad pública, una posibilidad que requiere disponer de herramientas que garanticen la inclusión educativa, no es posible de conseguir a partir de dar *lo mismo a todos* (Terigi, 2008) sino de diversificar la enseñanza: ofrecer variadas oportunidades de lectura, promover la pluralización de formas de encuentro con los textos, los compañeros, los espacios, los profesores que son parte de la carrera. Entendiendo así que los mismos modos de intervención no son igualmente válidos para todos los estudiantes.

En el proceso de migración a la comunidad científica asumimos la responsabilidad de introducirlos en un espacio discursivo caracterizado por la heterogeneidad de discursos. El campo de las Ciencias de la Educación se constituye de diferentes tradiciones epistemológicas y del aporte de distintas áreas disciplinares, conformándose híbridamente un campo discursivo.

A esta heterogeneidad específica del campo de las ciencias de la educación, se le suma la heterogeneidad edilicia que configura un territorio particular en la Ciudad Universitaria de la UNC la que crea condiciones para la experiencia de estudiar una carrera de nivel superior. El espacio universitario al que hacemos referencia, podría ser caracterizado por la dispersión de los espacios, pabellones y bloques de aulas, dependencias administrativas y académicas que son compartidas por los estudiantes de diferentes carreras. Un espacio que por su misma configuración, a veces genera desconcierto. En los primeros tiempos, recorrerla genera angustia, hasta desolación, “estar perdidos” es una vivencia compartida entre los ingresantes. Los estudiantes habitan, de este modo, la ciudad universitaria; la recorren en espacios casi laberínticos, circulan entre bloques edilicios, leen en los espacios verdes (se puede observar a los estudiantes, nucleados en épocas otoñales, compartiendo sus tiempos de estudio). Lo heterogéneo en lo académico - discursivo de las Ciencias de la Educación y en lo espacial - territorial de la Ciudad Universitaria es condición para la constitución de la identidad del estudiante de la carrera de ciencias de la educación. Mediante la consideración de esta complejidad académica e institucional, se puede dimensionar los desafíos sociales y cognitivos que tiene el ingreso a esta carrera.

#### **b) La lectura y escritura como contenidos de la propuesta.**

Entre los propósitos de la propuesta fue fundamental intensificar las situaciones de lectura y escritura académica. Esto implicó asignar a estas prácticas un tiempo más sostenido en su realización considerando que son contenidos a ser enseñados y no meras actividades. El tiempo asignado a la lectura y la escritura como contenido, deriva en la recursividad y en su trabajo constante en diferentes momentos de la propuesta construida. Este trabajo lleva a “resignar” los grandes volúmenes de lectura por una tarea pausada y de acompañamiento con el ingresante, en la que sea posible, de manera espiralada, volver a sus escritos, a sus lecturas y a través de ellos a los contenidos y conceptos centrales seleccionados para trabajar.

“Nadie aprende de una vez y para siempre; necesita, en cambio abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos. Por ello los docentes deben contemplar varias instancias de trabajo para cada tema y prever oportunidades en

las que se posible rever lo hecho anteriormente” (Carlino, 2005: 155)

Nos encontramos aquí con la importancia de brindarle un lugar central a la lectura y la escritura como prácticas situadas dándole a éstas la jerarquía de contenido a ser transmitido, tan necesario como otros, un contenido atravesado por una experiencia, vivenciado.

Como dice Carlino (2003:21) junto a los contenidos disciplinares se aprende a: identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollar la historia o el contexto de estas posturas, reconocer la controversia planteada, las razones que esgrime el autor del texto para mantener su postura y evaluar los argumentos a la luz de los métodos propios del área del saber. Entonces, lo que sí exige esta mirada o posicionamiento es dar lugar y tiempo para que se pueda pasar por la experiencia, en donde los sujetos puedan hacer con los textos a la vez que piensan sobre ellos, tener momentos de actividad, pero también espacios para detenerse a mirar, pensar, poner palabra sobre eso “que pasa” mientras aprenden. Esto es quizás lo complejo e implica que se tomen decisiones metodológicas en tanto se resigna cantidad de textos leídos, pero se amplía la profundidad con que se los trabaja. Otra de las decisiones mantiene relación con el modo de organización y distribución de los **contenidos** en dos núcleos temáticos complementarios entre sí: “*La Universidad: desafíos en la construcción de la ciudadanía universitaria*” y “*Ciencias de la Educación: formas de construcción del conocimiento sobre lo educativo*” mientras que el eje de contenidos que los atraviesa son las prácticas de lectura y de escritura académica, en tanto objetos de enseñanza. La selección de la categoría “núcleo” se corresponde con la intencionalidad de dar cuenta de un eje central en torno al cual se construyen y constituyen ideas que se organizan interrelacionadamente, y que posibilitan la ampliación de los conceptos que allí se esbozan como ideas fuerza. De este modo, el eje presentado es una idea-concepto de la cual se desprenden múltiples conceptualizaciones que se complejizarán paulatinamente.

Finalmente, la decisión didáctica de definir la categoría transversal “*espacio público*” -posibilitando que ésta funcionara a manera de bisagra entre los núcleos de contenidos- permite reconocer puntos de encuentro entre la universidad como espacio de transmisión, producción y distribución de conocimientos (Núcleo I) y, el campo de las Ciencias de la Educación (Núcleo II) como espacio donde los conocimientos se construyen y comunican a partir de diferentes modos de circulación, que reconocemos se transmiten a los estudiantes principalmente a través de los textos académicos.

La definición de esta categoría tiene como correlato la elección de un texto articulador que

permite su abordaje, el texto seleccionado es un artículo de investigación que posibilita también el trabajo con otras categorías claves de cada núcleo de contenidos. Por una parte, el concepto de movimiento estudiantil del Núcleo I y por el otro la forma de construcción del discurso pedagógico, tema central del Núcleo II. El trabajo con este artículo será detallado en el apartado siguiente.

### **c) El trabajo con la lectura y la escritura en talleres: el uso de un texto organizador transversal**

Tal como sabemos, en el proceso de estudio la lectura y la escritura se vinculan, se necesitan y se tornan inescindibles, Larrosa sostiene:.

“Estudiar: lo que pasa entre el leer y el escribir. Lectura que se hace escritura y escritura que se hace lectura. Impulsándose la una a la otra. Inquietándose la una a la otra. Confundiéndose la una en la otra. Interminablemente.” (2003:2)

Generar experiencias de estudio implica entonces trabajar eso “que pasa” entre la lectura y la escritura. Promover espacios donde se puedan conjugar los distintos tiempos como ingresantes: en su socialización con los otros y en la socialización de nuevas maneras de acceder al conocimiento y de comunicarlo. Se plantean así diversas maneras de leer y de escribir, de releer y de reescribir, solos o acompañados, lecturas intensivas o extensivas, leer a otros autores o a los propios compañeros, recuperar de manera textual citas de autores o bien decirlo con las propias palabras, escribir un texto propio, reescribirlo. Actividades que fueron mediadas por textos y artículos que abordan las diferentes temáticas a desarrollar en el ingreso. El texto “articulador” antes mencionado fue utilizado con diferentes propósitos de lectura, ya que permite analizar: las prácticas políticas de los estudiantes en el contexto de la educación pública en una escuela superior en México; las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes -tema del artículo-; un tipo de texto diferente al presentado en el compendio bibliográfico que implica un ejercicio de lectura propio de los relatos etnográficos; así como los diferentes modos de construcción de conocimiento por parte de un pedagogo.

El tiempo de exposición del lector con el mismo texto se amplía y las modalidades de lectura se diversifican. La frecuencia en la lectura y las diferentes formas en las que es leído permite que los estudiantes lleven a cabo distintos “movimientos lectores” (Giménez, 2011) El artículo es

abordado en distintas situaciones, permitiendo la profundización en la lectura y habilitando a que los estudiantes lleven a cabo acciones diferentes. En esta propuesta las modalidades de lectura varían en función de un objetivo y se definen formas diversas de “ingreso” al texto. En este sentido, durante el período de trabajo en el curso de ingreso, se trabajó en dos grandes modos de acercamiento a dicho texto:

### **1) La lectura y escritura de los estudiantes en la construcción del conocimiento sobre y en la universidad pública**

En el primer trayecto del cursado, nos centramos en trabajar cuestiones vinculadas a la Universidad y específicamente a la Universidad Nacional de Córdoba, como así también a reflexionar y pensar los procesos de escritura y lectura como estudiantes universitarios. El texto articulador fue abordado durante esta primera parte del cursado, señalando algunos párrafos en particular, para pensar los movimientos estudiantiles y las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en una universidad pública. A su vez, se utilizaron distintas modalidades de lectura (exploratoria, intensiva, extensiva) para acceder a otros textos argumentativos incluidos en la propuesta que giraban en torno a la universidad como espacio de producción, reproducción y distribución de conocimiento. Se partió de la idea de poder comprender la intencionalidad comunicativa del autor, recuperar el plano de la enunciación, y así favorecer instancias donde los alumnos pudieran reconocer al autor como un sujeto que busca convencer y argumentar su posicionamiento en un determinado campo de producción de conocimiento. Esta idea rectora colaboró también para que ellos pudieran pensar su lugar como escritores, es decir, como sujetos autónomos con puntos de vista que debían ser sustentados. Así se fue “tejiendo” un espacio entre la lectura y la escritura que apuntaba a construir y comunicar posicionamientos sobre la universidad como espacio público.

El ejercicio posibilitado por el artículo, organizador transversal, se trasladó a diversas actividades que se realizaron en el curso de ingreso, motivo por el cual se constituyó en un recurso central. Ejemplo de ello fueron los diversos ejercicios de microescritura con fines diferentes al de la evaluación parcial en los cuales se puso en práctica lo trabajado en torno al organizador, como modos de contribuir a la competencia escrita de los ingresantes (Carlino, 2005), en tanto posibilitan que el estudiante se interrogue, cuestione y reconozca el problema retórico de escritura y tenga en cuenta el propósito, el destinatario del mensaje y las características del texto, en el marco de un proceso que involucra la planificación del escrito, su revisión y reescritura.

La consigna del examen parcial permitía guiar la escritura en proceso que vinculaba los

contenidos del primer núcleo con la categoría “bisagra” de “educación pública” (la que continuaría desarrollándose en el segundo núcleo de contenidos). El texto en su versión final es una síntesis que incluye escritos elaborados en distintas situaciones: en una primera instancia, se recuperó el trabajo práctico individual construido previamente al cursado del ingreso. Se les propuso a los alumnos que en parejas realizaran una revisión e integración de las consignas resueltas de modo individual, creando de este modo un nuevo escrito. Esta primera actividad favoreció la relectura y socialización de los textos individuales posibilitando que los alumnos pudieran re-pensar el concepto de autonomía, el lugar de los jóvenes en el proceso de construcción de la universidad pública a la vez que se comenzaban a poner en palabras formas de escritura, decisiones y estrategias sobre qué y cómo comunicarlo. Una vez realizada esta actividad los alumnos compartieron en comisión los logros y dificultades encontrados al momento de escribir.

En una segunda instancia, se solicitó a los alumnos que trabajaran con la práctica de la toma de apuntes en las Jornadas de DDHH organizadas para los ingresantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades y que relacionaran los temas planteados con los conceptos del primer núcleo de contenidos. En la síntesis pusieron en práctica diversas estrategias de escritura de textos académicos como la cita de autoridad. La síntesis, en su carácter de versión final, se acompañó de los borradores previos pudiendo el estudiante dar cuenta del proceso de escritura.

## **2) Lectura y escritura en y sobre el campo de las Ciencias de la Educación. Lo público como polifónico y multidimensional**

En el segundo trayecto del cursado, la propuesta se centró en trabajar sobre el campo de las Ciencias de la Educación y los modos de producir conocimiento sobre lo educativo. El texto articulador fue un elemento central a jugar en este proceso ya que posibilitó trabajar de modo paulatino (aún más que entre los demás textos) la intertextualidad como característica de los textos argumentativos y como característica del discurso pedagógico.

El artículo fue trabajado en espacios de lectura individual en el taller y como lectura compartida, donde se favoreció el construir sentidos que excedían la palabra literal del autor en el marco de un propósito lector particular presentado intencionalmente a los estudiantes.

“Leer una oración simple puede enredarnos incluso con las palabras que la oración no tiene, perdernos en una confusión oscura de laberintos, hacernos tropezar con el lenguaje, enredarnos con las palabras que nuestra lengua todavía no

conoce, con las que aún nunca dijimos. Leer es comprender el significado de una oración en el mar inabarcable del lenguaje que, sin embargo, cabe todo en esa misma oración.” (Pradelli, 2013:69)

Es esta complejidad la que se pone en juego en la intencionalidad explícita de hacer conciente la intertextualidad. Un ejercicio que requiere un esfuerzo cognitivo de quien -quizás- apenas se está aproximando por primera vez a los textos académicos. Coincidimos aquí con Carlino en la responsabilidad que esto conlleva para los profesores, en donde se hace necesario *“enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido”* (2003:2).

Desde este marco se decidió entonces trabajar dicha intertextualidad tomando en cuenta las relaciones que:

- *se establecen entre lo que el texto presenta, las diferentes lecturas realizadas anteriormente y los conocimientos previos con los que cuenta el lector*, en este sentido se pensaron actividades que posibilitaran reconocer nexos entre los diferentes textos trabajados durante el curso, como así también con las vivencias personales o conocimientos previos desde los cuales los estudiantes comenzaban a interpretarlo.

- *el autor plantea hacia el interior del mismo texto con otros autores, recuperando otras voces*, el trabajo se realizó allí entonces a través de advertir en lecturas intensivas como el autor incorporaba otras voces a través de las citas de autoridad, como así también de la recuperación de los sujetos que formaban parte de su objeto de investigación.

- *entre el autor y el contexto de producción del conocimiento*, se pensaron en este punto actividades que situaran la investigación en su contexto de producción. Es así que mediante la realización de una entrevista colectiva al autor por parte de los estudiantes, ellos reconocieron en la voz propia de un pedagogo algunas características del discurso y la labor pedagógica.

El trabajo en clase, con la metodología de taller, sobre estos diferentes aspectos y la explicitación de estas estrategias crea en el estudiante la posibilidad de comprender (inicialmente) para luego poder constituirse (con el tiempo) en un sujeto autónomo en un tipo de lectura y escritura relacional, solicitado especialmente en las materias posteriores al curso de ingreso. A su vez, el trabajo sobre estas distintas relaciones entre los textos posibilita que los escritos sean trabajados por los alumnos desde otro lugar, reconociendo cómo en su misma

voz se entretengan otras voces. La intertextualidad en la escritura fue abordada en actividades en torno a producciones propias y ajenas de forma individual y colectiva, posibilitando aportar en el proceso de escritura del compañero. De este modo, se propició una construcción colectiva del conocimiento, con un rol activo por parte del alumno, brindando así otros propósitos lectores: leer para comentar un texto ajeno. A partir de estas situaciones se rompe con la idea de que sólo los señalamientos del docente son válidos (Carlino, 2008).

#### **d) Unir la experiencia de la lectura y la escritura a diversas experiencias en el marco del ingreso universitario.**

Sobre la experiencia Larrosa nos interpela a comprenderla en su complejidad y su significatividad.

“... La experiencia es lo que nos pasa y lo que, al pasarnos, nos forma o nos transforma, nos constituye, nos hace como somos, marca nuestra manera de ser, configura nuestra persona y nuestra personalidad” (2005:112)

La experiencia leída desde estas palabras nos invita a pensar en la riqueza de la conformación subjetiva y en la diversidad de escenarios que pueden aportar como lugar de constitución experiencial.

Hemos planteado en páginas anteriores la importancia de reconocer la dimensión social y afectiva tanto como la académica, y es que su vinculación es inherente a la persona. A entender al estudiante como un sujeto que no trasmuta al salir de las aulas, sino que sigue transitando el territorio y aprendiendo en cada una de las oportunidades que se le presentan de habitar el espacio y las relaciones (tanto con otros sujetos como con el conocimiento).

Por este motivo resulta imposible, en una experiencia tan significativa como el ingreso a un ámbito universitario, no considerar otras experiencias que se dan fuera del aula e incluso incentivarlas, promoverlas, como parte del aprendizaje.

Así, la lectura de los textos se complementó, con otro tipos de lecturas que también son ajenas al ingresante y que contribuyen al proceso de alfabetización académica: ¿Cómo leer el código de un libro en la biblioteca? ¿Cómo encontrarlo en la base de datos? ¿Qué criterios considerar en su búsqueda? Incluso preguntas más generales: ¿Dónde está la biblioteca? ¿Cómo encuentro la biblioteca a partir del mapa de la Facultad de Filosofía y Humanidades y sus múltiples pabellones?

En base a esta inquietud se propuso a los ingresantes el trabajo de fichado de libros en la

biblioteca de la Facultad. Con motivo de este trabajo se buscó, primero, la socialización en un espacio que, para los estudiantes es de uso regular, y segundo, realizar una búsqueda de las diferentes temáticas que conforman el discurso de las Ciencias de la Educación, y que en gran parte son resultados de las investigaciones llevadas a cabo por pedagogos.

Esta tarea no sólo fue trabajada de modo superficial, sino que se constituyó en insumo para pensar y re-leer los textos del compendio bibliográfico, así como para construir organizadores gráficos de modo colectivo, que les permitieran advertir vinculaciones construidas por ellos a través de la dinámica grupal que lo posibilitaba.

Así, la revisión de pares junto con la lectura compartida e individual y el trabajo grupal (dentro y fuera del aula) se transformaron en una constante a lo largo de toda la propuesta, con motivo de propiciar un acercamiento que develara (para quienes no poseen aún la socialización en la lectura de textos académicos) algunas “pistas” a continuar desarrollando en su oficio de estudiante.

Si atendemos a las palabras iniciales acerca de la experiencia y su complejidad, debemos prestar atención a la dimensión social no sólo en torno a la relación con el conocimiento, sino a la experiencia subjetiva que construye lazos con otros que, en muchos casos, posibilitan la permanencia y acompañamiento en un espacio desconocido (sobre todo de estudiantes que mudan su residencia a Córdoba Capital y deben construir nuevos vínculos).

Con este motivo, se organizó conjuntamente con los estudiantes un festejo en el predio de la Facultad que permitiera por un lado “darles la bienvenida”, y por otro consolidar vínculos que luego se verían reflejados en instancias de trabajo y en la resolución colectiva tanto de cuestiones académicas como administrativas.

### **Palabras Finales**

En estas páginas que relatan un complejo proceso, intentamos dar cuenta de las diferentes decisiones que fueron tomadas, tanto en los momentos previos al ingreso como durante su cursado. Nos parece relevante dar cuenta de esto ya que si bien la propuesta estuvo esbozada de antemano, existe una idea central que reforzamos y consideramos tanto para las prácticas de lectura y escritura de los alumnos como para la construcción didáctica en nuestro encuadre: la práctica situada.

Del mismo modo, las decisiones tomadas de antemano (pro-puesta) se resignifican en el encuentro con el otro, constituyendo un nuevo escenario (puesta) que los alumnos toman como

propio y, por ende, transforman según sus necesidades a la vez que se ven transformados.

En este sentido la propuesta pedagógica trabajada se construye como experiencia significativa que articula la dimensión académica y social-emotiva intentando acompañar a los ingresantes en la construcción identitaria como “estudiantes universitarios” en la universidad pública. En este marco cobra una fuerte importancia el trabajo con el conocimiento desde una mirada procesual que posibilite reconocer los tiempos y lugares de producción de los conocimientos que se estudian, a la par que se reflexiona sobre los propios saberes que se construyen.

La propuesta del curso de nivelación es un intento por favorecer los procesos de “migración” (Giménez, 2011) de lectura y escritura de los estudiantes hacia el interior de discursos académicos y también hacia el interior de una comunidad académica específica. Construir esta experiencia educativa implica dar lugar y también dar tiempos necesarios y adecuados para acompañar dicho tránsito. De allí que reconozcamos como relevante:

- Pensar en la potencialidad de que las consignas de evaluación tiendan a incluir un problema retórico de escritura. Es decir, formular preguntas hipotéticas según el destinatario posible del texto, el propósito planteado, el tema sobre el cual se escribe y la forma de presentación del texto. Es oportuno plantear momentos para conversar con los estudiantes sobre los desafíos que están involucrados en el proceso de escribir un texto determinado.

- Que el docente se muestre como un lector modelo, dando cuenta de sus estrategias interpretativas (Gimenez 2011: 9). Enunciando en las clases cuestiones relativas a sus experiencias como lector, dando cuenta de párrafos que han llamado su atención, de las posibles relaciones que establece.

- Abrir paso a recuperar cuestiones que van más allá del enunciado y que hacen a pensar en el ámbito de enunciación y en cómo se enuncia. Reconocer junto con los alumnos las preguntas que los distintos autores establecen, cómo comienzan sus textos, cómo los titulan, el uso de pronombres y tiempos, son indicios que posibilitan advertir posicionamientos a la vez que brindan herramientas para poder comunicar el propio pensamiento.

- Incorporar la socialización entre los alumnos de sus propias producciones a fin de que comenten, debatan y critiquen entre ellos. El intercambio y los posteriores diálogos les posibilitan ir resignificando y enriqueciendo los conceptos y textos trabajados a la vez que se consolida el trabajo entre pares, independientemente de la mirada y voz del docente.

Es entre la “obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica” (Meirieu, 2001) que se constituye la práctica situada; entre cada alumno y sus compañeros que se construyen “modos de hacer y de ser”; así también entre los sujetos, el texto/los textos y el contexto se constituyen lecturas

relacionales que posibilitan una mirada compleja tanto de la universidad como del campo pedagógico. Finalmente, es entre los ingresantes y las páginas de sus cuadernos que van reconociendo sus prácticas de lectura y escritura, relacionando modos de vincularse con ellas y construyendo nuevos modos con nuevos textos.

Fundamentalmente, es entre quienes nos encontramos en la tarea de “dar la bienvenida” a quien llega a la universidad que debemos edificar, compartir y re-pensar “modos de hacer” que les permitan a los ingresantes comenzar a apropiarse de herramientas y estrategias que colaboren con su permanencia en la institución como así también en el enfrentamiento a los desafíos que la cultura académica les ofrece.

## **Bibliografía.**

- CARLINO, P. (2003) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura”. Ponencia en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro en el marco de la 29° Feria del Libro. Buenos Aires, Mayo de 2003.
- (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE
- (2008) Lectura y Vida. En Revista Latinoamericana de Lectura. Año XXIX N°2. Junio de 2008. Buenos Aires.
- GIMENEZ, G. (2011) “Leer y escribir en la universidad” En ORTEGA, Facundo (Comp.) (2011) Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Ferreyra Ediciones, Córdoba.
- LARROSA, J. (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. FCE. México.
- ----- (2005) Entre Pedagogía y Literatura. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- LERNER, D. (2007) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE.
- MEIRIEU, P. (2001) La opción de educar. Ética y pedagogía. Octaedro. Barcelona.
- PRADELLI, Ángela (2013) Los sentidos de la lectura. Paidós. Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2008) Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Gabriela Diker (comps.) (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Noveduc.