

Políticas de articulación y zona de pasaje: recorridos didácticos pendientes en lectura y escritura

GUSTAVO BOMBINI

Las políticas educativas entre alfabetizaciones y literacidades académicas

La preocupación por las prácticas de lectura y escritura en los estudios superiores ha reconocido en las últimas décadas una relevancia significativa de cara a algunos datos que fundamentarían la necesidad de su abordaje particular. Por un lado, las políticas de evaluación nacionales, regionales e internacionales que se vienen desarrollando desde la década de los noventa han reiterado resultados deficitarios respecto de esas prácticas en estudiantes del nivel de la educación secundaria. Se habla de bajos rendimientos en pruebas de comprensión lectora y variedad de dificultades a la hora de enfrentar la retórica propia de ciertos textos ante la demanda de tareas de escritura.

De manera simultánea, para el caso de Argentina, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario que propone la Ley de Educación Nacional 26206, sancionada en el año 2006, propicia un cambio de mandato respecto de un nivel educativo que siempre se reconoció como selectivo (de manera explícita con requisitos de admisión o como parte de un proceso de selección en el que se ponían en juego

representaciones acerca de quiénes estarían en condiciones de atravesar ese nivel educativo) y que ahora forma parte de la educación obligatoria, al que se reconoce, a su vez, desde la perspectiva de la ampliación del derecho a la educación. Los diversos recorridos culturales, las precarias condiciones socioeconómicas de miles de adolescentes y sus familias tensionan con el mandato de la ampliación de la obligatoriedad que, al mismo tiempo, desafía a los estudiantes a encontrar las estrategias para seguir adelante y a los profesores, hallar nuevas pedagogías y didácticas para sus tareas en los nuevos escenarios que construye la matrícula acrecentada.

En el mismo sentido en que las políticas para la educación secundaria se asumen desde la perspectiva del derecho a la educación, la oferta de carreras en los estudios superiores aumenta entre los años 1990 y 2015, y se diversifica a partir de la creación de nuevas universidades, ubicadas muchas de ellas –tal el caso del conurbano bonaerense– en territorios habitados por poblaciones de clases medias bajas y bajas que encuentran en la cercanía de estas nuevas casas de estudio y en sus ofertas de carreras, la oportunidad para el acceso a los estudios superiores, mientras también forma parte del sistema de la educación superior la formación docente y técnica en el nivel superior en los institutos terciarios de todas las provincias del país. Tanto la educación terciaria como la universitaria se caracterizan por ser gratuitas, no aranceladas y con amplios criterios para su acceso.

En este marco de políticas educativas, la cuestión de los ingresos universitarios y, en particular, el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en estos momentos iniciales ha reconocido un amplio desarrollo desde distintos paradigmas que se han mencionado de manera genérica “alfabetización académica”, aunque podrían diferenciarse enfoques y propuestas de distintas características (Bombini y Urus, 2023; Carlino, 2013; González Pinzón, Salazar Sierra y Peña Borrero, 2015; Urus, 2023) y en un paso siguiente –en el que no me detendré en este trabajo– que debe considerarse como un cambio de paradigma en el abordaje de esta problemática se desarrollan los estudios sobre literacidades académicas, con una mirada centrada en los desafíos para la inclusión que se producen a partir de los procesos de ampliación de la matrícula en los estudios universitarios, tanto en América Latina como desde una

mirada transnacional (Eisner, 2021; Lillis, 2021; Vich y Zavala, 2004; Urus, 2022; 2023; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004).

De este modo, el abordaje de la cuestión de la lectura y la escritura en los ingresos universitarios, y en algunos casos al nivel superior, ha dado lugar al surgimiento de un campo específico de investigación y, a la vez, de intervención en casi todos los casos, que avanza en diversidad de desarrollos de investigación y, en tanto campo en formación, trama sus propias polémicas en la lucha por la legitimidad de los diversos paradigmas en danza.

Aportes desde la didáctica de la lengua y la literatura

Dentro de este proceso de construcción de campo, hemos realizado nuestro aporte desde la didáctica de la lengua y la literatura, como disciplina de intervención asociada a procesos de enseñanza y de formación docente, y con una mirada bifronte hacia la educación secundaria y la educación superior.

En la producción de nuestro aporte, el primer paso fue la revisión crítica de ciertas posiciones hegemónicas respecto del diagnóstico del problema que ha partido de la dimensión macroestructural con apoyo en los datos que surgen de los distintos dispositivos de evaluación (sean nacionales, regionales o internacionales) y que, como decíamos antes, dan cuenta de los bajos desempeños en lectura y escritura de los y las estudiantes de la educación secundaria al momento en que ingresan al nivel de educación superior.

A su vez, la difusión de estos resultados, que han sido en muchos casos, materia de la prensa, ha reforzado representaciones deficitarias acerca de los sujetos de las prácticas de lectura y escritura, fundamentalmente los adolescentes, caracterizados por sus dificultades para la comprensión lectora, la producción textual y, de manera más general, percibidos como poco interesados por la lectura, atentos a otras prácticas culturales, en desmedro de las letradas. Se trata de la construcción social de un sujeto caracterizado como deficitario con el que se debe trabajar en propuestas de índole remedial que apunten al desarrollo de las prácticas de lectura y escritura, en la expectativa de su próximo tránsito hacia la educación superior.

Estas evaluaciones de Estado o de organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, asumen tanto para la opinión pública como para el campo educativo la cualidad de ser rigurosas metodológicamente y objetivas en los resultados que arrojan. Se convierten en un termómetro de la eficacia de las gestiones del gobierno educativo y en un discurso autorizado para la construcción de la imagen del adolescente deficitario; desde ellas se tomarán decisiones de política educativa, curricular, de la formación docente y se desarrollarán propuestas didácticas, materiales, dispositivos de trabajo en el aula, entre muchas otras búsquedas.

Pero, avanzando en una posición crítica, podríamos afirmar que, bajo su apariencia de objetividad y con su indiscutible legitimidad, estas evaluaciones dan cuenta de algunos aspectos de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, a la vez que invisibilizan otras dimensiones que forman parte de los modos en que se ponen en relación con la cultura escrita en principio dentro de los ámbitos institucionales, pero luego también fuera de ellos, estableciendo una zona de contacto productiva (Eisner, 2021) entre las prácticas extraescolares y las que se desarrollan en contextos institucionales. Leer y escribir en el instituto del profesorado o en la universidad remite a una escena novedosa respecto de sus prácticas cotidianas y de las transitadas en la educación secundaria, que el estudiante, protagonista y ejecutor de estas prácticas, atraviesa en la singularidad de su experiencia.

Una mirada sobre las prácticas que parte del reconocimiento de su singularidad supone la puesta en suspenso de aquellas afirmaciones generalizadoras que postulaban, como ya dijimos, ese sujeto homogéneo al que se le atribuyen dificultades, carencias, bajas competencias.

A la vez, es necesario referenciar los trabajos pedagógicos y de investigación en relación con la lectura y la escritura de textos durante la escolarización académica en el marco de las políticas educativas y universitarias propias del país o región desde donde se estén pensando las propuestas, de modo tal de evitar cualquier forma de importación de modelos con pretensión universal. Podríamos contrastar, por citar un caso, el sistema universitario chileno, o de otros países de la región, como sistemas que incluyen diferentes dispositivos de selectividad, en los que, por ejemplo, la procedencia y las calificaciones obtenidas en el nivel secundario son vinculantes, con el sistema universitario argentino,

que se configura históricamente a partir de algunos hitos como lo son la Reforma Universitaria de 1918, que reconoce la autonomía de la universidad frente a cualquier otro factor de poder y le da gobierno propio, la resolución del gobierno peronista de 1949 que establece la gratuidad de ese nivel educativo y la visible ampliación del derecho al acceso con la creación de universidades en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires y en algunas provincias que se ha ido generando en los últimos veinte años.

Esta decisión política – producto de una construcción histórica – de libre acceso, gratuidad y territorialización de la oferta habrá de reconocer un impacto directo en las configuraciones de lo que, con Adriana Puiggrós, llamamos “sujeto pedagógico” (Puiggrós, 1990), definido como la relación que se establece entre educadores y educandos, es decir, entre nosotros, los académicos y formadores, adscriptos a una identidad profesional y con una pertenencia institucional más o menos consolidada y los jóvenes ingresantes que participan de sus primeras clases en el nivel superior, que según las estadísticas, para el caso de Argentina, provienen en alto porcentaje de hogares cuyos padres no son universitarios, ni han alcanzado en muchos casos siquiera la educación secundaria (García, 2023).

Se trata de recuperar la idea de prácticas de lectura y escritura situadas de modo tal de tener en consideración los contextos socioculturales como datos significativos en las decisiones teórico-metodológicas para el diseño de políticas y prácticas en los inicios del nivel superior, al que algunos autores reconocen como un campo problemático singular que requiere de una consideración pedagógica específica (Más Rocha y Mancovsky, 2019).

Decíamos que, a diferencia de otros abordajes realizados desde la lingüística textual y/o desde los estudios cognitivos e inscriptos en el campo de los estudios sobre alfabetización académica, nuestro aporte proviene del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, y de la formación de profesores en la universidad, lo que nos permite un doble abordaje de la cuestión de la enseñanza en el nivel secundario y en el nivel superior, y, a la vez, con una mirada puesta en los procesos de formación de profesores que son, al fin y al cabo, ejecutores de políticas, enfoques y metodologías en las aulas de ambos espacios educativos y, que desde su formación, van construyendo sus representaciones acerca de las prácticas de lectura y escritura en cada nivel.

En la génesis de nuestro aporte interviene también la experiencia de gestión de políticas educativas, lo que se constituye en un insumo interesante, no siempre tenido en cuenta por las investigaciones académicas que, en general, tienden a asumir un rol asesor, para “informar a las políticas públicas desde los aportes de la investigación” – como suele decirse –, pero no reconocen en la gestión misma y en los ejecutores de la gestión un potencial investigativo que surge del material empírico generado en la implementación de programas y otras líneas de acción.

Esta mirada desde la experiencia de gestión permite el acceso a ciertos mapeos territoriales de mayor escala, a un conocimiento de las variables socio-culturales que se presentan en los distintos contextos e instituciones y, a la vez, el relevamiento de las intervenciones que se dan en las aulas, donde voces de profesores y estudiantes son relevantes a la hora de la realización de evaluaciones cualitativas de la implementación de programas.

En este sentido, se trata de asumir una perspectiva teórico-metodológica que reconozca la producción de conocimiento desde la práctica, que no conciba a la práctica como mero territorio para la prescripción a partir de los aportes de la investigación, asumiendo que la mirada desde la gestión resulta de interés para abordar dimensiones macro y micro políticas en torno a la cuestión de la lectura y la escritura en las trayectorias formativas de estudiantes de secundaria y de nivel superior.

Las políticas de articulación

Esta mirada que jerarquizamos, desde la experiencia de gestión, nos invita a centrarnos en las políticas de articulación entre niveles en tanto la posibilidad de pensar en las continuidades y discontinuidades que se pueden producir en las trayectorias de formación de los estudiantes en el marco de un diálogo dentro del propio sistema educativo. La mirada alerta a los dos territorios trae como cuestión central la de la articulación entendida como una problemática y un dispositivo posible para la construcción de políticas inclusivas.

Abordar la cuestión de las políticas de articulación entre niveles propone partir del conocimiento que ofrece al respecto la historia de la educación. Sabemos que el sistema educativo argentino no nació como un

conjunto articulado de niveles, sino que cada uno de ellos fue creado y se fue desarrollando desde arriba hacia abajo, desde el nivel universitario hacia la educación primaria. Como lo explica Juan Pablo Abbrate (2010):

En perspectiva histórica, el sistema educativo no nació como una estructura articulada. De hecho, para el caso argentino, su conformación sigue una lógica contraria a su organización piramidal, con la creación primero de la Universidad –en la etapa colonial– luego de los Colegios Nacionales –en los inicios del proceso de conformación del Estado Nacional– y por último con la creación de la Escuela Primaria, hacia fines del siglo XIX cuando el Estado Nacional ya estaba consolidado.

Se trata de momentos distintos en que se da el surgimiento de los niveles educativos, dirigidos a poblaciones diferenciadas social y culturalmente, con propuestas de formación de docentes específicas para cada nivel y con mandatos fundacionales propios; el carácter obligatorio o selectivo de cada nivel, entre otros aspectos, evidencia un sistema educativo que no se concibió desde sus inicios como articulado. Sin embargo, en su desarrollo histórico y, especialmente a partir de los años de 1980 –coincidiendo con la necesidad de enfatizar los procesos de democratización–, se incorpora en la agenda educativa la preocupación por la articulación (Abbrate, 2010). De este modo, a partir de regulaciones específicas y de programas que abordan el tema, se comienzan a construir lazos que ligan un nivel con otro.

Por su parte, Fabián Otero (2014), en su tesis “Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio”, realiza un recorrido histórico problematizando la cuestión de la articulación entre el nivel secundario y el superior, y rescata de otros autores categorías teóricas para una mejor comprensión del sentido y de la construcción de este tipo de políticas, para las que será necesario evitar las lógicas de ruptura y discontinuidad, y la mirada descalificadora desde el nivel superior hacia el nivel secundario. Por otra parte, la articulación no debe reducirse a un simple pase de información o tareas de extensión y debe ir más allá de un acuerdo de contenidos en función de un proceso colaborativo más complejo.

En otra investigación, esta vez focalizada en un tiempo histórico reciente y localizada en las políticas educativas de la provincia de Buenos

Aires, la socióloga María Gabriela Marano (2018), de la Universidad Nacional de La Plata, describe y analiza políticas de articulación entre secundaria y universidad desde el año 2007 hasta el momento de escritura del artículo, que es 2018. Se trata de políticas de articulación postuladas desde el Ministerio de Educación nacional y desde la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires. Me detendré en dos ejemplos: uno que contradice algunos de los postulados que advierten sobre modos inconvenientes de pensar la articulación y otro, que como parte de la gestión que lo llevó a cabo, me interesa poner en discusión algunas de las afirmaciones realizadas por la autora de este artículo.

Marano menciona el Programa de definición de competencias de ingreso gestionado desde el Ministerio de Educación nacional desde la Secretaría Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES), y que en la provincia de Buenos Aires se reconoce como Programa de Articulación con la Educación Superior (PROA, DGCyE) SPU-CPRES y se desarrolló entre 2006 y 2007. Se trata de un acuerdo macroestructural, entre la jurisdicción provincial y las universidades sobre las competencias que se requieren de un egresado de escuela secundaria para mejorar el rendimiento en el ámbito superior. Definidas estas se realizarían acciones con docentes y estudiantes para su mejoramiento. Se trata de una propuesta evaluativa de un nivel respecto del nivel que lo antecede y, a la vez, prescriptiva en relación con esas competencias que la SPU establecería como necesarias para el inicio de la formación universitaria. Marano señala que tuvo escaso impacto y que fue criticada por tener una orientación afín a las políticas educativas neoconservadoras aplicadas en la Argentina –y en otros países de la región– en la década de los noventa. Agreguemos, además, que en el momento en que se plantea esta línea, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (tal como se denominaba entonces) había avanzado en la implementación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) (Coria, 2012) y es precisamente el enfoque socio-antropológico de los NAP el que revisa y descarta la noción de competencia que queda asociada desde entonces a un modo de pensar el currículum, propio de los tiempos de políticas neoconservadoras y neoliberales. Ahora se habla de “Saberes y conocimientos” frente a las competencias, reemplazando una categoría que ha sido criticada desde el

campo de la didáctica de la lengua por su impronta asociada al mercado (Bronckart y Dolz, 2007) por un enfoque que recupera conocimientos de la tradición de las disciplinas científicas y artísticas y al mismo tiempo, saberes concebidos desde una perspectiva antropológica.

Una experiencia de articulación a nivel nacional

El segundo ejemplo que recupera Marano coincide con la línea de política de articulación de la que hemos sido partícipes y sobre la que queríamos hacer aquí la presentación de alguno de sus aspectos. Algunas objeciones a las consideraciones hechas por la autora en la ponencia que venimos comentando enriquecerán el acercamiento a esta experiencia.

Se trata del Programa de Apoyo al Último Año Nivel Medio/Polimodal para la articulación con la educación superior, desarrollado desde la SPU y el Departamento de Áreas Curriculares y Plan Nacional de Lectura de la entonces Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente entre los años 2004 y 2011 del Ministerio de Educación nacional. Este fue generado desde el Ministerio nacional y convocaba a las Universidades Nacionales y a las Direcciones de Educación Secundaria y de Educación Superior para realizar una gestión compartida para su implementación (Bombini y Frugoni, 2017).

Los cursos –que se dictaban los días sábados del segundo bimestre de cada año– comprendieron el trabajo con lectura y escritura de textos literarios, y de las ciencias, además de comprensión de información matemática. Estos se organizaron a partir del desarrollo de distintas propuestas de trabajo abiertas a la elección y combinación de los docentes, según decisiones que se tomaban en las jurisdicciones provinciales en acuerdo con las Universidades. De este modo, la propuesta se articuló en Ejes para los que se destinaron nueve encuentros en total.

Los módulos del Eje 1, Prácticas de lectura y escritura con textos literarios a partir de una organización por recorridos, algunos de los cuales, a manera de ejemplo, son:

¿De qué nos reímos? Los significados culturales que hacen al humor, sobre dos antologías de textos literarios que trabajan desde el humor y desde el fantástico, y las llamadas formas del terror. *¿Cómo explicamos la*

realidad? *La literatura y el conocimiento*, efectuado a partir de *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert L. Stevenson y algunos textos de las antologías antes citadas. Y el módulo *¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez? La literatura y la cuestión de la identidad*, sobre *La metamorfosis* de Franz Kafka y otros relatos, también, de dichas antologías.

Por su parte, el Eje 2, denominado “Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea”, trabajó a partir de los siguientes módulos temáticos: *Nosotros y los Otros*, *Democracia y desigualdad en la Argentina y Copenhague, 1941*. *Ciencia y ética*. *Investigación y política*, con una selección de textos que, desde perspectivas disciplinares e ideológicas diversas, abordan, entre otras, problemáticas tales como la compleja relación entre democracia y desigualdad, la distinción entre desigualdad y diversidad, y los vínculos entre el conocimiento disciplinar en distintas áreas de las ciencias sociales y las condiciones sociales y políticas que influyen en sus modos de producción y divulgación científicas. Los textos seleccionados y las actividades de lectura y escritura propuestas fueron presentados a los participantes del Programa a través de los Módulos de trabajo para alumnos y docentes.

Para el Eje 3, “Matemática”, el tipo de propuesta que se presenta no tiene como finalidad hacer avanzar a los alumnos en el aprendizaje de contenidos conceptuales más allá de los adquiridos en el nivel secundario, sino favorecer la articulación de esos conocimientos al interactuar con textos cuya comprensión requiere la interpretación de información cuantitativa. Se trata de poder interpretar estas cuestiones matemáticas involucradas en textos de otras disciplinas y comprender cómo se utilizan los modelos matemáticos para describir, analizar y predecir fenómenos de las ciencias naturales o sociales, o procesos tecnológicos.

El Programa también apuntó a generar las condiciones materiales de acceso a la cultura escrita, proveyendo no solo los módulos de trabajo para docentes y alumnos sino también libros que contenían los textos que serían leídos, que por añadidura incluían más textos que los que habrían de leerse según las indicaciones de los distintos recorridos propuestos. Estas condiciones materiales de acceso a la cultura escrita, el hecho de saber que en cada aula estarían los alumnos y los docentes con sus libros y sus módulos, permitió diseñar una propuesta basada en prácticas de lectura y escritura efectivas, atendiendo a su vez a su dimensión simbólica.

En su análisis, Marano caracteriza al Programa como remedial con el objetivo de mejorar las oportunidades de los estudiantes a través de una instancia de apoyo extracurricular para reforzar los contenidos en áreas básicas y dirigido a estudiantes del último año de la educación secundaria. Respecto de la consideración de “remedial”, una categoría asociada a los cursos de ingreso universitarios, el tipo de abordaje y los contenidos propuestos no se reconocen como respuestas lineales según una lógica diagnóstico-solución, sino que apuntan a una sensibilización y frecuentación de prácticas de lectura y escritura entre las que no se abordan los textos académicos en sentido estricto. El hecho de incluir un eje a desarrollarse en tres clases sobre literatura tiene que ver con el enfoque propuesto en tanto se considera como un discurso de gran capacidad de interpelación hacia los sujetos. En el caso de los ejes “Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea” y “Matemática” también se realizan recorridos atípicos, en el sentido de que no reproducen contenidos y metodologías ya transitadas en la educación secundaria ni se proponen lecturas o propuestas de producción que pudieran pensarse como propedéuticas y/o niveladoras respecto de las expectativas de trabajo en el nivel superior.

Respecto al alcance en la provincia de Buenos Aires comenta Marano (2018):

Estos cursos se efectivizaron solo en el conurbano bonaerense, en paralelo a la consolidación de las nuevas universidades asentadas en esa zona metropolitana, generando una diferenciación interna en la jurisdicción y estableciéndose una demanda territorial por educación superior del interior bonaerense, constante que permanece hasta la actualidad.

Esta afirmación debe relativizarse en tanto las Universidades Nacionales de Mar del Plata y del Sur, situada en Bahía Blanca y la sede Chacabuco de la Universidad Tecnológica Nacional, participaron de la propuesta. Más allá de la imprecisión del dato, interesa dar cuenta de la demanda de cobertura, en este caso para un subsistema educativo tan extenso como es el bonaerense, lo que habla de la necesidad de políticas de articulación sostenidas y universales como estrategia para la inclusión educativa.

Un aspecto significativo al pensar en las políticas de articulación es que no se configuren como propuestas aisladas que no entran en diálogo

con las demandas y las experiencias que se desarrollan en los dos niveles que participan y, acaso sea, como distintos especialistas lo han planteado, una deuda pendiente es la de desarrollar proyectos de articulación que, más allá de la posibilidad de intercambios interinstitucionales de información y otras iniciativas aborden las cuestiones pedagógico-didácticas que ponen en contacto ambos niveles. En nuestro caso, la pregunta por la lectura y la escritura desafiaba a un impacto interesante en la dimensión de las prácticas. Al respecto, Morano afirma que “por sus características (el Programa), no tuvo mayores repercusiones en las instituciones ni en las prácticas docentes”. En la búsqueda de una lógica argumentativa, no queda claro de qué características se deriva la afirmación fuertemente evaluativa de que el Programa no tuvo repercusiones. La evaluación de Programas de política educativa se constituye en un desafío interesante para la investigación y para la gestión. A la hora de pensar en el impacto de prácticas de lectura y escritura propuestas a partir de un programa nacional quizá no sea del todo fácil del relevar y comunicar el modo en que esas acciones dejan huella en la cotidianidad de la vida de las instituciones y en el ejercicio de las prácticas docentes. Un dato relevante, que quizá no fue claramente comunicado en el momento de la gestión, es que en 2007 se escribió una segunda serie de materiales ante la necesidad de cambiar textos y consignas de trabajo que se venían trabajando desde el año 2004, precisamente porque –y en especial en la provincia de Buenos Aires– profesoras de secundaria estaban llevando a sus aulas habituales las propuestas del curso de Apoyo, por lo que los estudiantes se encontraban en las clases de los días sábados las mismas lecturas y propuestas de escritura que en la escuela. Podemos decir que se trató de un efecto no buscado de formación permanente que se produjo en el propio campo de la experiencia y gracias a un proceso de apropiación de los materiales a cargo de los docentes de secundaria.

Productividad del concepto de “zona de pasaje”

Por fin, y recuperando el escenario de experiencias de la gestión del Programa que estamos comentando, nos detendremos en algunos aspectos que se relacionan con el concepto de “zona de pasaje”, surgido a partir

de una práctica nos invita a una constante indagación, reformulación, ampliación acerca de las tareas de lectura y escritura desde una perspectiva que busca poner en el centro de las consideraciones a ese sujeto-estudiante y sus relaciones escolares y culturales forjadas desde la educación secundaria, y desde sus entornos socioculturales, y los modos en que los docentes nos ponemos en relación con ellos a partir de nuestras intervenciones.

En principio, y a partir de materiales de un relevamiento de escritos realizados por estudiantes y profesores en el Curso de Apoyo organizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2008), advertimos la necesidad de reconocer la existencia de un período significativo en el recorrido de escolarización de nuestros alumnos al que decidimos llamar “zona de pasaje” (Bombini, 2009; Bombini y Labeur, 2017). Lo concebimos como un tiempo relevante para revisar las representaciones más o menos estandarizadas sobre las relaciones entre los jóvenes y la cultura escrita; muchas de ellas postuladas en clave de déficit, algunas avaladas por las políticas de evaluación que mencionábamos antes y otras propias de ciertas construcciones del discurso público, y sobre todo mediático, respecto del poco interés de los jóvenes por la lecturas, sobre sus dificultades para comprender los textos, sus relaciones con otros objetos culturales más ligados a lo audiovisual y a las tecnologías de la información, es decir, enunciados sobre-generalizadores, devenidos del prejuicio y que podrían reconocer cierto efecto estigmatizador respecto de amplios grupos sociales de estudiantes.

La noción de zona de pasaje busca dar cuenta de ese pasaje cultural que se produce en los pocos meses que separan las últimas clases de la escuela secundaria de las primeras en el nivel superior y, en este sentido, frente a las expectativas de las producciones escritas, podíamos reconocer que en la escuela secundaria una monografía puede resolverse en algunos de sus tramos a partir de una operación de *copy/paste* y no por eso ser considerada un mal trabajo ni necesariamente un acto de hurto. El docente de secundaria pondera, en este caso, una buena búsqueda de fuentes, una correcta construcción de la estructura del texto y esto no estaría dando cuenta de una “mala práctica” en la escuela secundaria.

En la consideración de la zona de pasaje podemos sumar dos cuestiones: la de la selección de lecturas y la de los géneros de escritura posibles.

En la experiencia ministerial que recupero, la presencia material de textos genuinos constituyó un aspecto muy significativo en la construcción de la relación de los estudiantes con la cultura escrita. La organización conjunta entre el Departamento de áreas curriculares y el Plan Nacional de Lectura hizo que la provisión de libros a los estudiantes en forma personal fuera un componente del proyecto. La manipulación de libros, algunos de ellos ilustrados en formato grande, suman un plus que, según distintos testimonios recogidos, impactó en los hogares de los estudiantes pues, en muchos casos, se trataba de la presencia de libros, distintos al libro de texto, como único material conocidos por las familias.

La otra cuestión es la del tipo de textos leídos en esta “zona de pasaje”: por un lado, con los estudiantes secundarios, tres sesiones de taller sobre un total de nueve estaban dedicadas a la lectura y escritura de textos literarios, como una forma de ganar confianza, de “aflojar la mano” a la hora de avanzar en la relación con la cultura escrita. La llamada “escritura de invención” (porque no nos parece relevante en esta instancia preguntarnos si se trata o no de literatura “eso” que se escribe) operaba como una invitación hacia la construcción de una relación posible con la lectura y la escritura. En el caso de los ejes dedicados a la ciencia y a la matemática, la propuesta incluía textos de divulgación provenientes de fuentes confiables, lo que nos invita a una discusión interesante respecto de la posibilidad de seleccionar textos a los que podríamos denominar “de transición” o “blandos” respecto de otros a los que pensar “de llegada”, como podrían ser los académicos (capítulos de libros, artículos, *papers*). Nuestra pregunta central era, precisamente, ¿qué hay, en términos de lecturas posibles, entre el libro de texto escolar –como lectura hegemónica de la experiencia escolar en secundaria– y el *paper* académico? Acompañar este proceso de pasaje que atraviesan los estudiantes es también tomar decisiones respecto de los textos que se proponen leer en los primeros recorridos por los estudios superiores. En este sentido, y dentro del espacio de la zona de pasaje, postulamos la idea de textos de transición cuya selección obedezca a criterios que atiendan a las trayectorias diferenciadas de los distintos grupos de estudiantes.

Pensar desde la zona de pasaje nos permite revisar las exigencias habituales de muchos cursos llamados “de ingreso”, “de nivelación”, que

toman, por ejemplo, la escritura de una monografía –el aprendizaje de sus convenciones, de sus características retóricas como centro del curso– como una tarea propedéutica, que *a priori* intentaría resolver desde el inicio la cuestión de la escritura, como si se tratara meramente de un problema técnico-formal, exclusivamente retórico, y no de un proceso de carácter epistémico en el que está involucrada la apropiación del conocimiento disciplinario específico que, a la vez, se presenta diferenciado a partir de los subcampos de los propios campos de conocimiento; es una evidencia que, por ejemplo, en el área de letras no es lo mismo escribir una monografía sobre psicolingüística que otra sobre el género fantástico en literatura argentina.

Proponemos, de este modo, poner en discusión el sentido propedéutico de cualquier recorrido inicial por la lectura y la escritura en la zona de pasaje, al momento de comenzar a transitar el nivel superior, y así como para la lectura seleccionamos textos literarios y de divulgación, en el caso de la escritura planteamos la experimentación con ciertos géneros “blandos” –en el sentido de pocas restricciones retóricas que funcionan como estímulos para construir cierta confianza en el trabajo con la escritura y que, a la vez, se presentaran como significativos desde el punto de vista de las subjetividades de los estudiantes–.

Algunos de estos textos serían los autobiográficos, que podrían referirse a las expectativas sobre el inicio de los estudios superiores, a las experiencias de lectura y escritura en la escuela, y más allá de la escuela, a experiencias vitales donde la lectura y la escritura hayan tenido una relevancia, a la manera de autobiografías de lector y escritor, otros pueden ser registros de lectura de textos, comentarios –a manera de protocolos– acerca de las propias experiencias de lectura y escritura.

Esta diversidad de textos forman parte de la zona de pasaje y amplían el recorrido posible de lecturas y escrituras, más allá de los textos habitualmente reconocidos como “académicos”, así las respuestas a preguntas de parcial, las reseñas académicas, las monografías, los planes de trabajos integradores o tesinas, entre otros; se trata de textos propios del proceso de escolarización académica que van dando cuenta de recorridos iniciales en los que todavía se está jugando la definitiva inserción de los estudiantes en el sistema universitario, sobre todo en un sistema como el nuestro que –como dijimos– es libre, gratuito y sin restricciones

de ingreso. Si asumimos todos los sentidos posibles de estas políticas inclusivas, tenemos que aceptar que lo que llamamos “zona de pasaje” (Bombini, 2009; Bombini, Labeur, 2017) como un momento inestable y de definición respecto de las posibilidades de definitiva inclusión o de abandono, se prolonga –en el nivel superior– desde el momento del ingreso hacia los primeros cuatrimestres de las cursadas, es decir, las materias de primer año y, posiblemente, un tiempo más.

Si consideramos, entonces, estos tiempos como parte de la zona de pasaje, podríamos preguntarnos si la lectura y producción de esta zona de textos a los que llamábamos “de transición” o “blandos” no habría de prolongarse hacia los primeros cuatrimestres de cursada. O, dicho de otro modo: ¿será necesario e inevitable que nuestros alumnos ya escriban monografías en primer año? ¿o quizá sus procesos de apropiación y aprendizaje de la lectura y la escritura se produzcan de manera más satisfactoria en estas primeras etapas, escribiendo textos con menos exigencias retóricas y que les devuelven a ellos una imagen positiva de sus propios procesos, desempeños y avances? Volver sobre esos textos, a los que consideraríamos de la escolarización, y no textos preprofesionales, nos permitirá observar en ellos la riqueza de los procesos de aprendizaje y apropiación, y, a lo mejor, sean habilitadores de las posibilidades de los estudiantes de manifestar sus dificultades, sus dudas, sus “miedos”, como una categoría entre psicoanalítica y social respecto de sus autoimágenes en relación con su derecho a estar ahí, en la vida académica. Aspirar a ser el primer universitario de la familia, sin duda, supone un compromiso y un sobreesfuerzo a gran distancia de la naturalidad con que los hijos de profesionales de clase media comienzan a emprender sus estudios universitarios.

Referencias

- ABRATTE, J. P. (2010). Políticas de articulación: Estado, Universidades y Sistema Educativo. Experiencias y desafíos. FFyH, UNC. <https://n9.cl/g448z>
- BOMBINI, G. (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura (pp. 431-444). En E. Martos y T. Rösing (Coords.). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

- 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 G. Bombini y P. Labeur (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.
- BOMBINI, G. Y URÚS, M. (2023). Zonas de pasaje y literacidades en la educación superior. *Revista Catalejos*, 8 (16). <https://n9.cl/ih97s>.
- 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.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://n9.cl/ko468>.
- CORIA, A. (2012). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en la Argentina (2003- 2007). En E. Miranda y N. Paciulli Bryan (Comps.). *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 143-186). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- EISNER, L. (2021). Pensar el aula como zona de contacto: una mirada etnográfica sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación de adultos. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 17-36.
- GARCÍA, P. (2023). Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 24 (2), 159-176. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>
- GONZÁLEZ PINZÓN, B. Y., SALAZAR SIERRA, A. M. Y PEÑA BORRERO, L.B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://n9.cl/g448z>
- 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. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- MARANO, M. (2018). Políticas de articulación entre el nivel secundario y la universidad en el período 2007-actual: propuestas educativas y relaciones intraestatales. El caso bonaerense. *X Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2018. <https://n9.cl/lt3uz>.

- MÁS ROCHA, S. M. Y MANCOVSKY, V. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Biblos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2008). Una investigación cualitativa de las prácticas de lectura y escritura de textos literarios y de las ciencias. Programa de Apoyo para la articulación entre la escuela media y los estudios superiores. Director G. Bombini (Inédito).
- OTERO, F. (2014). Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio? (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- 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. (2023). *Acá hablan distinto. Literacidades y tutorías en la educación superior*. Buenos Aires: Ediciones El hacedor.
- VICH, V. Y ZAVALA, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ZAVALA, V.; NIÑO MURCIA, M. Y AMES, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.