

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Leer para aprender en el ingreso a la universidad: análisis de una escena de lectura inserta en un programa de alfabetización académica.

Molina, María Elena.

Cita:

Molina, María Elena (Noviembre, 2013). *Leer para aprender en el ingreso a la universidad: análisis de una escena de lectura inserta en un programa de alfabetización académica*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/ttg>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LEER PARA APRENDER EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE UNA ESCENA DE LECTURA INSERTA EN UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Molina, María Elena

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen

Muchos autores sostienen que la lectura, bajo ciertas condiciones didácticas, puede transformarse en una herramienta de aprendizaje. Siguiendo esta idea y formando parte de una investigación más amplia diseñada como un estudio de casos múltiples, en la presente ponencia analizamos las prácticas de lectura y escritura propuestas en el marco de una asignatura de primer año del nivel superior. Dicha asignatura, concebida como espacio de alfabetización académica, corresponde al área de las humanidades. En este sentido, enfocamos particularmente la noción de “escena de lectura”, entendida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación, a fin de dar cuenta de un aspecto de esas prácticas: el de la lectura y la socialización de escrito. Asimismo, bosquejamos las continuidades y rupturas que posee esta práctica de lectura con otras prácticas escolares de la misma índole. Este trabajo, por lo tanto, comprende que las prácticas de lectura y escritura académicas necesitan plantearse, enseñarse y ejercerse como prácticas sociales, históricas y culturales.

Palabras clave

Lectura, Escritura, Argumentación, Nivel superior

Abstract

READING TO LEARN IN FIRST YEAR OF UNIVERSITY: ANALYSIS OF A READING SCENE FRAMED IN AN ACADEMIC LITERACY PROGRAM
Several scholars argue that reading, under certain didactic conditions, could become a learning tool. Following this idea and forming part of a wider research designed as a multiple case study, in this paper we analyze the practices of reading and writing proposed within the framework of a first year university seminar. This course, conceived as a space for academic literacy, belongs to the area of the humanities. In this regard, we focus particularly on the notion of “scene of reading”, understood as the place where writing is materialized as social practice of communication, in order to give an account of an aspect of these practices: the reading and the socialization of writing. Furthermore, we highlight the continuities and ruptures that this practice of reading has with other school practices of the same nature. In this work, therefore, we understand that the academic practices of reading and writing ought to be planned, taught and exercised as social, historical and cultural practices.

Key words

Reading, Writing, Arguing, Higher education

Historizar nuestra relación con la lectura es un modo de liberarnos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente. Contrariamente a lo que suele pensarse, lejos de relativizar historizando, nos damos así un medio de relativizar nuestra práctica, por lo tanto, de escapar a la relatividad. Si es verdad que lo que digo de la lectura es producto de las condiciones en las cuales he sido producido como lector, el hecho de tomar consciencia es quizás la única posibilidad de escapar al efecto de esas condiciones. Lo que da una función epistemológica a toda reflexión histórica sobre la lectura. Pierre Bourdieu (2011, p. 255)

1. Introducción

Cucuzza (2012a) asegura que construir una historia social de la lectura y la escritura como campo de estudio interdisciplinario requiere superar la mirada diacrónica de ciertas didácticas que reducen dichas prácticas a prácticas escolares. En la misma dirección, en el acápite que inaugura este trabajo, Bourdieu (2011) enfatiza también la necesidad de historizar nuestra relación con la lectura no sólo para liberarnos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente, sino también para relativizar nuestras propias prácticas. Tomar consciencia de las condiciones en las que hemos sido producidos como lectores constituye la mejor alternativa para escapar de sus efectos (Bourdieu & Chartier, 2011).

Ciertamente, a la luz de este objetivo de relativizar nuestras propias prácticas de lectura y ante la necesidad de comprender las condiciones en las que fuimos formados como lectores, concebimos lectura y escritura como prácticas sociales, culturales e históricas (Barton & Tusting, 2005; Bazerman, 1988; Bourdieu & Chartier, 2011; Cucuzza, 2012a; Freedman & Medway, 1994). Así, esta ponencia pretende desprenderse de la concepción del leer y el escribir como meras prácticas escolares. En este esfuerzo por superar la mirada escolarizante sobre estas prácticas, entonces, retomamos el concepto de *escena de lectura* propuesto por Cucuzza (2012a) y definido como “el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación” (Cucuzza, 2012a, p. 20). De este modo, proponemos historizar y analizar una escena de lectura inserta en un programa de alfabetización académica perteneciente al primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). En el marco de este programa, las prácticas de lectura y escritura se tornan, al mismo tiempo, objetos de enseñanza y herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares. En este curso, lectura y escritura se ejercen como prácticas culturales, sociales e históricas, que presentan continuidades y rupturas respecto de otras prácticas escolares y que, además, evidencian la intención de producir lectores y escritores académicos.

2. Leer y escribir para aprender en la universidad

Me parece muy importante, cuando se aborda una práctica cultural cualquiera, interrogarse a sí mismo en tanto practicante de esa práctica. Creo que es importante que sepamos que somos lectores y que, como tales, corremos el riesgo de comprometer en la lectura infinidad de presupuestos positivos y normativos. Y para avanzar un poco en esta reflexión, quisiera recordar la oposición medieval, que me parece muy pertinente, entre el auctor y el lector. El auctor es quien produce y cuya producción es autorizada por la actoritas, la del auctor, el que debe su triunfo en la vida a sí mismo, célebre por sus obras. El lector es alguien muy diferente, es alguien cuya producción consiste en hablar de las obras de otros. Esta división, que corresponde a la del escritor y el crítico, es fundamental en la división del trabajo intelectual. Pierre Bourdieu (2011, pp. 253-254).

Desde numerosas corrientes se sostiene que leer y escribir constituyen prácticas sociales que precisan comprenderse situadamente (Bazerman, 1981, 1988; Britton, 1975; Carlino, 2005; Emig, 1977; Walvoord & McCarthy, 1990). En efecto, estas prácticas permiten, a quienes las ejercen, aprender mediante participación (Lave & Wenger, 1991). Este aprendizaje por participación ciertamente se refuerza cuando se conciben las prácticas de lectura y escritura, al mismo tiempo, como objetos de enseñanza y herramientas epistémicas para aprender contenidos. En el ingreso a la universidad, este aprendizaje por participación y este proceso de (meta)reflexión sobre las propias prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza y herramientas de aprendizaje adquieren una importancia capital puesto que posibilitan a los alumnos pensarse como interlocutores legítimos dentro de las comunidades discursivas en las que están adentrándose (Bazerman, 1988; Carlino, 2005, 2012; Padilla & Carlino, 2012; Swales, 1998).

Partiendo de estos postulados teóricos, cabe mencionar que la escena de lectura historizada y analizada en este trabajo forma parte de una investigación doctoral titulada *Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes*, a cargo de la autora de este trabajo y bajo la dirección de la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). Dicha investigación doctoral busca identificar y caracterizar las condiciones didácticas bajo las que escritura y argumentación pueden transformarse en objetos de enseñanza y en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en dos áreas (Letras y Biología) del ingreso a la universidad. En este sentido, entonces, se trabaja con dos cursos/casos (uno de Letras y otro de Biología) en los que los docentes incorporan la escritura, la lectura y la argumentación para aprender en sus actividades cotidianas de aula. Así, estas iniciativas didácticas se erigen como dialógicas (Bajtin, 2004; Dysthe, 1996) y proponen a los alumnos ejercer prácticas de lectura y escritura académicas, sostener proyectos de escritura y lectura a largo plazo, escribir y comunicar sus propias ideas en relación con los distintos temas de la materia.

Para este trabajo, recortamos la propuesta de uno de estos cursos/casos: la iniciativa didáctica del curso de Letras. En este seminario anual e introductorio a los estudios del discurso, como requisito para aprobar la asignatura, los alumnos deben, durante la primera parte del año lectivo, estudiar los contenidos de la materia y, a lo largo del segundo semestre, llevar a cabo una primera experiencia de investigación, producir una ponencia en la que se comuniquen los resultados de esta indagación y presentar ese escrito en un evento científico real. El recorte de nuestra escena de lectura se refiere, entonces, a esta última etapa del proyecto de lectura y escritura propuesto por la cátedra, es decir, a la instancia de socialización de las ponencias.

En efecto, en este curso, la división del trabajo intelectual que señala Bourdieu (2011) en el acápite de este apartado, intenta relativizarse. Los docentes de esta asignatura entienden que, en el ingreso a la universidad y a una nueva cultura disciplinar, los alumnos precisan oportunidades auténticas de trabajo y autoría de géneros académicos como la ponencia, la monografía o el artículo científico. En este curso se enfatiza la importancia de que los alumnos ejerzan la autoría de la palabra, lean y socialicen lo que han producido, actúen como lectores y escritores autónomos. En otras palabras, sus docentes incitan a sus estudiantes a participar, desde el inicio de sus vidas académicas, como interlocutores legítimos dentro de las comunidades disciplinares en las que están adentrándose.

Nuestra escena de lectura debe interpretarse en el marco de esta investigación doctoral y a la luz de estas referencias teóricas. Dicha escena precisa estudiarse y comprenderse en profundidad a fin de entender en qué medida esta iniciativa didáctica subvierte la idea de que la lectura y la escritura constituyen meras prácticas escolares y les otorga un carácter social, cultural e histórico.

3. La escena de lectura: socializar ponencias, socializar conocimientos

¿La lectura es siempre un acto del ámbito privado, íntimo, secreto, que remite a la individualidad? No, pues esta situación de lectura no ha sido siempre dominante. Creo, por ejemplo, que en los medios urbanos existe, entre el siglo XVI y XVII, otro conjunto de relaciones con los textos que pasan por lecturas colectivas, lecturas que manipulan el texto, descifrado por unos para los otros, a veces elaborado en común, lo que pone en práctica algo que supera la actividad individual de la lectura. Por lo tanto, aquí también es necesario evitar la constante tentación de la posición universalizante de los lectores que somos. Roger Chartier (2011, pp. 254-255).

Carlino (2013) sugiere denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. *Alfabetizar académicamente* atañe al intento denodado por incluir a los alumnos en las prácticas letradas de sus disciplinas y a las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. *Alfabetizar académicamente* conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: (I) enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y (II) enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para aprender a leer y escribir como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, “la alfabetización académica entonces equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (Carlino, 2013, p. 370).

En efecto, resulta necesario retomar esta definición de alfabetizaciones académicas ya que la escena de lectura escogida aquí se enmarca en un programa de alfabetización de estas características llevado a cabo, desde 2005, en la asignatura *Taller de Comprensión y Producción Textual* (en adelante *Taller* o *Estudios del discurso*, indistintamente) perteneciente al primer año de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Padilla (2012), directora del programa, señala que este *Taller* se pensó como un espacio de alfabetización académica en el que se “(...) prioriza el

desarrollo de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas (...)” (Padilla, 2012, p. 34). En tal sentido, se plantea como requisito para acreditar la materia la elaboración escrita de una ponencia, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación sobre géneros discursivos. Los alumnos, que desde el principio del cursado conocen los requisitos de aprobación de la materia, se ven puestos en la instancia de llevar a cabo, por primera vez, un proceso de investigación y de producir un texto en el que den cuenta de sus propios hallazgos. Este trabajo, que los estudiantes realizan de forma individual o grupal, según su elección, no lo realizan solos: cada alumno o grupo de alumnos cuenta con un tutor que lo guía y ayuda durante todo el trayecto. El año concluye con la presentación y lectura de estos trabajos en unas *Jornadas Anuales de Estudiantes de Letras*, abiertas a toda la comunidad académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Los estudiantes, entonces, escriben y leen con objetivos auténticos y concretos.

En el marco de la propuesta desarrollada en esta aula, el presente trabajo focaliza la instancia de lectura y socialización efectuada por los alumnos esta asignatura. Como punto de partida, sostenemos que este curso, en el que los alumnos presentan sus ideas como resultados de un primer proceso de investigación, constituye un ejemplo de lo que Dysthe (1996) denomina *enseñanza dialógica*. La noción de *enseñanza dialógica* concibe la sala de clases como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta de aprendizaje clave. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en la aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de la comunidad a la que están ingresando. Más aún, en nuestro caso, la tarea de escribir una ponencia no sólo ayuda a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinares y a desarrollar las prácticas de lectura y escritura específicas del área de las Humanidades, sino que también evita que la clase se concentre en el docente y alienta a los estudiantes a tener un rol más activo en sus propios procesos de aprendizaje. En cierta medida, estas prácticas de lectura y escritura debilitan las clases monológicas, en las que el docente se erige como única voz legítima y abren camino al diálogo y a la construcción conjunta de saberes (Duschl & Osborne, 2002).

En el contexto de este cursado, la instancia de socialización de las ponencias que los alumnos redactan a lo largo de un semestre en el marco de este programa de alfabetización académica puede analizarse de acuerdo con el protocolo de lectura propuesto por Cucuzza (2012a). En efecto, en esta escena de lectura, que denominamos en el apartado anterior “lectura de ponencias y socialización del conocimiento en el ingreso a la universidad”, pueden reconocerse, describirse y problematizarse los ítems propuestos en dicho protocolo (Cucuzza, 2012a).

Así, por ejemplo, en relación con los **actores**, podemos responder a las preguntas acerca de *¿quién o quiénes intervienen en la escena? ¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? ¿Cuáles son las posiciones corporales del o de los personajes?* Respecto de la primera pregunta, en esta escena de lectura intervienen docentes y alumnos universitarios de ambos sexos. En relación con el segundo planteo, esta es una escena de lectura colectiva en la que los alumnos leen y defienden sus trabajos frente a sus pares y profesores, por lo que la relación entre los docentes y los alumnos se presenta

como jerárquica -en efecto, los profesores están evaluando a sus alumnos- mientras que la interacción entre pares se da de forma simétrica. No obstante, siempre el alumno que presenta y defiende su trabajo cuenta con un conocimiento más amplio sobre el tema expuesto por lo que, al menos en relación con esa temática particular que ha investigado, ese alumno se presenta como una autoridad que incluso sabe más que el profesor sobre esa parcela de la realidad. En cuanto a las posiciones corporales de los participantes, los expositores leen de pie o sentados, ubicados detrás de un escritorio, frente a un público compuesto por más de una veintena de compañeros y, al menos, cuatro profesores.

En lo que atañe a las **finalidades** de la lectura de las ponencias, podemos enumerar varias, todas igualmente importantes. Los alumnos leen (1) para socializar los resultados de las investigaciones que llevaron a cabo durante un semestre; (2) para demostrar que aprendieron y pudieron usar los contenidos estudiados en la asignatura durante el primer semestre; (3) para aprobar la asignatura y ser evaluados por sus docentes y (4) para ejercitar y aprender el género *ponencia*, propio del ámbito académico. Los alumnos leen, entonces, los trabajos que ellos mismos escribieron con finalidades explícitas y con ansias de formación cultural. En efecto, ellos planean poder ingresar a una nueva comunidad discursiva que, mediante este programa de alfabetización académica ubicado en el primer año de la carrera, está abriéndoles sus puertas.

En cuanto a los **espacios**, cabe aclarar que las *Jornadas Anuales de Estudiantes de Letras* organizadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, se realizan en los anfiteatros de esa casa de estudios, por lo que los alumnos expositores se ubican sobre un escenario, con pantalla y proyector a su disposición, mientras que docentes y compañeros escuchan desde sus butacas. El espacio, por lo tanto, es interior, específico, escolar, público, urbano e institucional.

En relación con los **tiempos**, el tiempo de lectura es planificado, dado y regular (las *Jornadas de Estudiantes de Letras* en las que se leen las ponencias tienen lugar anualmente). En efecto, este tiempo de lectura es resultado de un largo proceso o tiempo de escritura. Los alumnos, en una exposición de 45 minutos, deben resumir el trabajo de indagación bibliográfica y de trabajo de campo que efectuaron a lo largo de todo un semestre.

El **modo de lectura**, por su parte, supone lectura en voz alta. Los alumnos van leyendo fragmentos de sus ponencias, van explicando sus ideas, las vinculan con ejemplos, las defienden ante las preguntas del público y se apoyan en una presentación de *Power Point*, en algunas ocasiones, para presentar ideas principales, esquemas e imágenes gráficas.

Los **soportes materiales o las tecnologías de las palabras** utilizadas también pueden determinarse. El soporte material de la escritura que se lee es, en primer lugar, el procesador de texto en el que redactaron el trabajo y, luego, el papel donde lo imprimieron. Asimismo, el *Power Point* que funciona como *aide-mémoire* durante la exposición también puede citarse como uno de los soportes materiales de lectura. En cuanto al objeto portador, los trabajos se presentan, el día de las *Jornadas* y a los docentes, como una serie de hojas A4 impresas y anilladas junto a una copia digital del trabajo y de la presentación de *Power Point* utilizada durante la exposición. Los alumnos también emplean el pizarrón y la pantalla de proyección. Estos elementos poseen un lugar de centralidad dentro del espacio representado.

En este punto, cabe retomar la idea de Chartier (2011). Efectivamente, existen diversas formas de lectura por lo que la lectura individual, solitaria, no puede postularse como si fuese la única y

legítima. En este curso, los alumnos leen y socializan sus textos. Se erigen como lectores y defensores de lo que escribieron. En este programa de alfabetización académica, entonces, los estudiantes empiezan a aprender a leer y escribir como lo hacen los especialistas mientras que aprenden también a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por otros autores, mediante la articulación de pensamiento propio y ajeno que se genera en el proceso de escritura de las ponencias. Estos dos aprendizajes, según Carlino (2013), deben ponerse como objetivos centrales de cualquier programa de alfabetización académica que no sólo busque enseñar a los alumnos a escribir y a leer, sino que los introduzca en determinadas comunidades disciplinares como interlocutores legítimos y usuarios reales de prácticas reales.

4. Continuidades y rupturas con las prácticas escolares de lectura y escritura

Entre esas leyes sociales que modelan la necesidad o la capacidad de la lectura, las de la escuela están entre las más importantes, lo que plantea el problema, que es a la vez histórico y contemporáneo, del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura, en los dos sentidos del término, es decir, el aprendizaje del desciframiento y del saber leer en su nivel intelectual y, por otra parte, esa otra cosa de la que hablamos, la capacidad de una lectura más virtuosa apta para apropiarse de los diferentes textos. Roger Chartier (2011, p. 261)

Ciertamente, si afirmamos que la escena de lectura escogida acontece en un ámbito educativo y cuenta con actores determinados, con espacios, tiempos, modos de lectura y soportes materiales concretos, no podemos sino corroborar que dicha escena se inscribe en un *continuum* de prevalencias y rupturas en relación con las prácticas escolares de lectura y escritura.

En efecto, esta escena de lectura recoge muchas de las características que Hamesse (1998) atribuye al modelo escolástico de lectura. En relación con las universidades medievales, esta autora asegura que los métodos de enseñanza fomentaban la lectura de textos. Pero no se trataba ya de la misma práctica que en la época monástica. Las explicaciones y el comentario ocupaban un lugar privilegiado durante las clases (*lectio*). Pero el programa universitario preveía asimismo otros métodos de enseñanza: la discusión (*disputatio*) y la predicación (*praedicatio*). Las tres etapas de la cultura monástica, a saber, la lectura, la meditación y la contemplación, habían sido sustituidas en la época escolástica por tres maneras diferentes de abordar un texto: la explicación y el comentario (*legere*), el arte de la discusión (*disputare*) y la dimensión espiritual (*praedicare*). En nuestra escena de lectura, consideramos que los métodos de enseñanza que subsisten son la discusión (*disputatio*) y las explicaciones y comentarios (*lectio*). La *disputatio* se da mediante la defensa misma de la ponencia cuando, después de la exposición de los trabajos, se abre un espacio para el debate y el intercambio de perspectivas entre docentes y alumnos y entre alumnos. En menor medida, igualmente, la *lectio* o las explicaciones y comentarios que se producen durante la defensa, tanto por parte de los alumnos/expositores en tanto especialistas en los temas que han investigado como por parte de los docentes, cuando se ven puestos en la situación de corregir, sugerir, acotar ideas y reorientar a sus alumnos en la escritura y el aprendizaje de los modos de decir académicos.

Asimismo, Hamesse (1998) sostiene que, gracias a esta invención, los libros fueron de nuevo accesibles y devolvieron a los universitarios, abocados a los florilegios y compendios escolásticos, el gusto por la lectura. En este sentido, el resurgimiento del humanismo, la introducción de la imprenta y el amor por las bellas letras iban

a cambiar otra vez la relación con el libro. Esta nueva relación de *libertad con las fuentes*, de ejercicio del propio juicio a la hora de buscar información e investigar un tema, en esencia, caracteriza el proceso de investigación llevado a cabo por los alumnos del *Taller* durante un semestre. Es esta libertad la que se plasma en sus ponencias y en la escena de lectura en la que se socializan sus resultados. Nuevamente, entonces, observamos una continuidad con los modos humanistas de leer.

No obstante, la institución educativa y las prácticas que en ella se desarrollan siempre están sujetas a determinadas reglas y pautas formales que los alumnos precisan comprender y seguir. Pero, en este seminario introductorio a los estudios del discurso, estas pautas de lectura y escritura académicas se aprenden al unísono, por participación, no de forma diferenciada. Aquí encontramos, por ejemplo, una ruptura en relación con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la Buenos Aires aldeana (Cucuzza, 2012b). En aquella época, asegura Cucuzza (2012b), las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura -como primeras letras, por supuesto- estaban diferenciadas y fue necesario recorrer un largo camino para que se propusiera como actividad docente la fusión en su enseñanza y aprendizaje. En nuestra escena de lectura y en el *Taller de comprensión y producción textual* de la que ésta es resultado, se conciben las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas como entrelazadas e interdependientes. A los estudiantes universitarios hay que enseñarles a ejercer prácticas, no a codificar y a decodificar, a desenmarañar y repetir ejercicios aislados y fragmentarios de comprensión y producción textual (Carlino, 2005, 2012, 2013; Padilla & Carlino, 2012).

Por su parte, De Miguel (2012) sostiene que trazar un mapa de la enseñanza de la lectura en la Argentina, desde 1870 -década de la fundación de las primeras Escuelas Normales en el país- hasta 1910 -cuando ya el normalismo predominaba en las aulas-, supone reconocer la emergencia de un campo de lectura específicamente pedagógico construido a partir del dispositivo escolar normalista. En efecto, estas escenas de lectura escolar indicaban a maestros y alumnos los distintos roles didácticos, enfatizaban la importancia cultural de la escritura y jerarquizaban la vinculación subjetiva con los libros. Al mismo tiempo, presentaban la alfabetización como garantía de integración cultural dentro del nuevo horizonte letrado. A la lectura se le otorgó así un poder revolucionario. En cuanto pilar de la educación pública, la lectura fue la condición de emancipación intelectual, ya que "todo se aprende leyendo". Dentro de esta tradición ideológica iluminista, postula De Miguel (2012), la lectura fue considerada garantía cultural, la forma de legitimar el ejercicio de la ciudadanía política.

Resignificando las afirmaciones de De Miguel (2012), en el contexto de la enseñanza superior, lo cierto es que esta concepción del poder revolucionario de la lectura y la escritura y esta idea de que las prácticas de lectura y escritura constituyen garantías culturales y formas de legitimar el ejercicio de la vida académica, se tornan cruciales. De hecho, esta noción de que el leer y el escribir académicamente son condiciones *sine qua non* de emancipación intelectual se encuentran en el corazón mismo de la iniciativa didáctica dialógica (Bajtín, 2004; Carlino, 2012, 2013; Dysthe, 1996) propuesta por el *Taller de comprensión y producción textual*. He aquí entonces, con matices, otra continuidad de nuestra escena de lectura con las prácticas escolares.

Finalmente, Somoza Rodríguez (2012) afirma que las prácticas culturales no pueden estar al margen de las tendencias culturales dominantes de cualquier época y sociedad. En nuestra época y en nuestra sociedad, el uso de las nuevas tecnologías se incorpora

a la escena de lectura en la forma de una presentación de *Power Point* lo que permite que, tanto los expositores como quienes los escuchan, revisiten los principales ejes conceptuales de las ponencias -objetivos, hipótesis, marco teóricos, resultados, etc.-, los ejemplos, imágenes y diagramas. Asimismo, durante el proceso de elaboración de sus textos, los alumnos de este curso introductorio a los estudios del discurso, reciben instrucción precisa sobre cómo hacer búsquedas en internet en bases de datos, dónde publicar, qué publicaciones resultan relevantes para su campo disciplinar, etc. Es decir, los docentes guían a estos estudiantes, a lo largo del proceso que desemboca en la lectura de las ponencias, para que aprendan a utilizar internet *académicamente*. En este sentido, la universidad está contribuyendo, a través de una iniciativa didáctica particular, a difundir la socialización del conocimiento que internet puso en marcha desde el momento mismo de su aparición y consolidación. En suma, como sostiene Chartier (2011), consideramos que, para analizar e historizar cualquier escena de lectura, resulta necesario cuestionar el lugar que poseen las instituciones educativas en su aprendizaje, es decir, en el aprendizaje del desciframiento y del saber leer en su nivel intelectual y en el aprendizaje de una capacidad de lectura más virtuosa apta para apropiarse de los diferentes textos. En nuestra escena de lectura, los alumnos se han apropiado de los diferentes textos y han construido sus propios escritos. La lectura y la socialización de esta primera experiencia de escritura académica permite a los alumnos comenzar a ejercer las prácticas de lectura y escritura propias de las comunidades disciplinares a la que están ingresando.

5. Consideraciones finales

Partiendo de una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, históricas y culturales, hemos analizado e historizado nuestra escena de lectura. Así, establecimos cuán importante resulta para los alumnos contar con esta posibilidad de ejercer las prácticas de lectura y escritura académicas ya desde el primer año de la universidad. En efecto, la redacción y socialización de estas ponencias permiten a los alumnos ejercer la autoría de la palabra, leer y escribir para aprender, defender sus ideas y pensarse como interlocutores legítimos de la comunidad a la que están ingresando. En suma, consideramos que la escena de lectura propuesta muestra cómo la noción de *escena de lectura* (Cucuzza, 2012a) puede emplearse para (re)pensar las propias prácticas de lectura y escritura académicas, para ponerlas en perspectivas y para entender su profundidad socio-histórica y cultural. En este sentido, cualquier programa de alfabetización académica que planea poner en el centro de la escena las prácticas de lectura y escritura debe tratar, como dice Bourdieu (2011), de historizarlas a fin de comprenderlas cabalmente y de relativizar las condiciones bajo las que hemos sido producidos como lectores y escritores.

Filiaciones académicas

Trabajo realizado en el marco del proyecto PICT 2010-0893 "Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares" y de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigidos por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

BIBLIOGRAFIA

- Andrews, R. (2010) *Argumentation in higher education: improving practice through theory and research*. New York: Routledge.
- Bajtin, M. (2004) *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Barton, D. & Tusting, K. (2005) *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C. (1981) *What written knowledge does: three examples of academic discourse*. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3), 361-388.
- Bazerman, C. (1988) *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.
- Bourdieu, P. & Chartier, R. (2011) *La lectura: una practica cultural*. En Pierre Bourdieu (dir.), *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 253-273) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Britton, J.N. (1975) *The development of writing abilities*. London: Macmillan.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad?: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2012) *Who Takes Care of Writing in Latin America and Spanish Universities?* En Christopher Thaiss et al. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 485-498) Anderson, S.C: Parlor Press.
- Carlino, P. (2013) *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cucuzza, H.R. (2012a) *Introducción*. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 9-49) Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Cucuzza, H.R. (2012b) *Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana*. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 51-84) Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- De Miguel, A. (2012) *Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna*. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 133-169) Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Duschl, R. & Osborne, J. (2002) *Argumentation and Discourse Processes in Science Education*. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Dysthe, O. (1996) *The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse*. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Emig, J. (1977) *Writing as a mode of learning*. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Freedman, A. & Medway, P. (1994) *Genre and the New Rhetoric*. New York: Francis and Taylor.
- Hamesse, J. (1998) *El modelo escolástico de la lectura*. En Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Kuhn, D. (1991) *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitao, S. (2000) *The Potential of Argument in Knowledge Building*. *Human Development*, 6, 332-360.
- Padilla, C. (2012) *Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales*. *Magis*, 5(10), 31-57.

Padilla, C. & Carlino, P. (2012) Alfabetización académica e investigación acción: enseñara elaborar ponencias en la clase universitaria. En Giovanni Parodi (dir.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182) Santiago de Chile: Ariel.

Somoza Rodriguez, M. (2012) Los saberes letrados en la sociedad de la informacion. *Lectura, soportes y ritmos sociales*. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Sprengelburd (coord.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 573-612) Buenos Aires: Editoras del Carderon.

Swales, J.M. (1998) *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahway, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Walvoord, B. & McCarthy, L. (1990) *Thinking and writing in college: a naturalistic study of students in four disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.