

LEER y ESCRIBIR en los UMBRALES:

Notas para *acercar* la escuela a la universidad y viceversa...

Carla Andruskevicz *

Marcela da Luz **

* Docente e Investigadora: Carreras de Letras y de Bibliotecología, Programa de Semiótica (FHyCS-UNaM).
Correo electrónico: vitralina@gmail.com

** Docente e Investigadora: Carreras de Bibliotecología, Programa de Semiótica (FHyCS-UNaM).
Correo electrónico: marceladaluz7@gmail.com

Resumen

En este artículo se reseñan reflexiones teórico-críticas, experiencias y actividades realizadas en el marco del grupo de estudio, investigación y transferencia *Prácticas de lectura y escritura: Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media*, perteneciente al Programa de Semiótica y en articulación con el Departamento de Letras de la FHyCS-UNaM.

Palabras clave

LECTURA -ESCRITURA –UMBRALES –ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Presentación

Prácticas de lectura y escritura: Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media (Resol. HCD N° 055/16), es un grupo de *estudio, investigación y transferencia* que nace en el año 2014 a partir de las conversaciones entre dos Profesoras de Letras que, trabajando una en el ámbito universitario y la otra en el del secundario –enseñanza media–, reconocían la necesidad de instalar un *punte* entre ambos espacios educativos para fortalecer los lazos y aunar esfuerzos en torno a la práctica y la enseñanza de la lectura y la escritura de los alumnos-estudiantes.

El punto de partida quizá fue reconocer que en múltiples ocasiones –institucionales, formales o informales– los docentes hacemos *catarsis*: una suerte de queja desesperada y casi terapéutica respecto a los problemas que tienen nuestros alumnos para poner en marcha la lectoescritura en diferentes situaciones –cotidianas, escolares, académicas. Esto se ve traducido en ciertas frases hechas que circulan de boca en boca y dicen, palabras más,

palabras menos, algo así: *los alumnos no leen (o no “me” leen nada)...; no se entiende lo que escriben...; no pueden hilar dos frases con coherencia y cohesión...; nada los motiva a la hora de leer o escribir...; no leen ni entienden las consignas...; qué mal que están saliendo de la escuela o llegando a la universidad...; no saben sintetizar solo cortar y pegar...; entre tantas otras.*

Consideramos que estos diálogos ciertamente *catárticos* son válidos y beneficiosos – tanto para el docente como para el alumno– siempre y cuando sean puntos de partida para la búsqueda y el ensayo de soluciones posibles: de este modo, pensamos que cuando hay demasiadas quejas probablemente sea el momento oportuno para repensar las estrategias didácticas, renovar las herramientas y dispositivos de enseñanza con la finalidad de afianzar y potenciar el diálogo para *acercar* a nuestros alumnos a la lectura y la escritura.

De esta manera, el grupo nace con la necesidad imperiosa de leer, estudiar –puesto que los docentes de todas las áreas disciplinares también deberíamos ser *alumnos de por vida*– y conversar en torno a estos temas con la finalidad de encontrar fundamentos teórico-metodológicos que nos ayuden a buscar y proponer modalidades, prácticas, hábitos para leer y escribir de manera exitosa tanto en la escuela como en la universidad y, especialmente, en el pasaje entre ambas instancias educativas.

De este modo, este grupo encuentra sus antecedentes en diversas investigaciones previas en torno a *la lectura, la escritura y los umbrales* (como las de las investigadoras Ana Camblong y Silvia Carvallo), es decir, aquellas instancias de crisis y de procesos que involucran cambios espaciales y contextuales que no son sencillos de afrontar; en este sentido, quien ha pasado por una *mudanza* sabe que el cambio de espacio –de la primaria a la secundaria y de esta a la universidad, pero también, el pasaje de un grado/año/ciclo a otro– involucra una reorganización de muchos otros aspectos: ¿dónde y cómo acomodo *lo que traigo* –textos, conocimientos, lecturas, hábitos de estudio, etc.– a este nuevo escenario?

Nos situamos entonces en el umbral (Cfr. Camblong 2005: 33) académico –en el *entremedio* escuela-universidad– al cual entendemos como una puerta de entrada que involucra un camino complejo en el cual el ingresante tendrá que conocer/reconocer/ejercitar los gestos, actitudes, hábitos y prácticas de este nuevo espacio y, al mismo tiempo, sumergirse en un proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias que poseen sus propias características, normativas y cánones fijados y legitimados respecto a cómo leer y escribir.

En relación con ello, el grupo que actualmente aborda estas problemáticas cuenta con diez integrantes con perfiles disímiles –profesores, investigadores, graduados y alumnos– y si

bien todos pertenecen al campo de las Letras, a futuro nos hemos propuesto abrir el juego hacia otras carreras porque entendemos que la lectura y la escritura son prácticas relevantes para todas las disciplinas, cátedras y materias y que, ciertamente, van de la mano, es decir que no pueden entenderse –practicarse– de manera aislada puesto que *al leer escribimos* –nuestros propios textos a partir de la palabra de los otros– y *al escribir leemos* –el mundo que habitamos y el contexto que nos envuelve y atraviesa...

Umbrales y lecto-escritura

Antes de comentar algunas de las actividades de investigación y transferencia que se han desplegado a partir de la *lectura* y el *estudio* –las dos primeras tareas que han nucleado a los integrantes de este grupo y los han llevado a pensar y reflexionar creando una *comunidad de lectura* (cf. Chartier 1996) y *escritura*–, compartiremos algunos deslindes teórico-críticos que funcionan como fundamentos de nuestro trabajo y de los objetivos que nos proponemos desde hace casi tres años.

- **Primera parada: El umbral**

Creemos que el último año la Escuela Secundaria debería ocuparse particularmente de brindar a los alumnos las herramientas discursivas necesarias para iniciar los estudios superiores. Esta posición está sostenida teóricamente por dos conceptos clave: *umbral* y *alfabetización académica*. Estos nos llevan a pensar esta etapa como una reconfiguración del espacio/tiempo, en las que se ponen en juego las estrategias y posibilidades del alumno y del docente.

Este concepto deviene de una investigación de Ana Camblong en relación con el *umbral* en la *alfabetización inicial*. Pensamos que la situación de *umbral* –como se sostiene en la investigación– involucra todos aquellos pasajes educativos por los que deben transitar los alumnos. En este sentido, la Educación Secundaria no puede ignorar que está frente a una “complejidad heterogénea y dinámica de prácticas en coexistencia conformando intrincadas semiosferas que (...) tendrá que atender y a las que tendrá que responder” (Camblong, 2011: 70). Por ello, desde la *semiosfera* escolar se deben configurar *matrices dialógicas* que permitan dar cuenta de los principales componentes del trabajo de alfabetización en dicha esfera. Estas son, siguiendo la línea de Camblong, “*matrices operativas* concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar” (Op. cit.:

70). Estos dispositivos permiten traspasar las fronteras de las *semiosferas* particulares, es decir, propician el trabajo de traducción que requiere un alumno que pasa –primero– de la esfera de la educación primaria a la secundaria y al que le urge *habitar* esa nueva esfera (la nueva escuela); a su vez estas mismas matrices generadas le permitirán otro trabajo de traducción cuando transite el pasaje del secundario al nivel superior.

Traspasar las fronteras significará que el alumno, en la dinámica de las construcciones semióticas y dialógicas, forme sus significados y sentidos interpretantes. Este proceso de formación –no menor al momento de plantear teóricamente nuestro trabajo– se da toda vez que el alumno ingresa a una nueva institución escolar y en ese mundo/semiosfera *se convierte en un extraño*: su *perfil semiótico/lingüístico* entra en crisis cuando no responde a lo que la institución “...pide ni a lo que (...) ha preparado para recibirlo y alfabetizarlo” (Camblong, 2011: 93).

En el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores su identidad lingüística y discursiva fortalecida, vuelve a tambalear cuando nuevamente es *otro/extraño* en este ámbito, se encuentra en una nueva situación de *umbral*. Por *umbral* entendemos “...un tiempo-espacio de pasaje. Un cronotopo de crisis en el que un actor (...) enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (Ob. cit.: 97).

Esta compleja situación de *umbralidad* genera un *pasaje de cronicidad efímera* en el que se le presentan al estudiante diversas alternativas que lo ponen a prueba. Se debilita su *sustentación lingüística* “en tanto práctica semiótica estructural y estructurante”, lo que conllevaría dificultades para la producción lingüística o anulación de esta posibilidad; esto provoca la *laxitud de correlatos interpretantes* que afecta sus articulaciones de sentido y los encadenamientos posibles. Finalmente, si el alumno permanece en esta *situación de riesgo y de vacilación*, verá amenazada la continuidad de sus estudios superiores.

Según lo expuesto, se trata entonces de un *tránsito dificultoso* que desestabiliza el orden establecido, es decir la *matriz dialógica*, y plantea desafíos que deben ser superados para acceder a la esfera siguiente, situación para la que el alumno estará mejor preparado cuanto mayor haya sido su entrenamiento discursivo previo. Consideramos que esta es la tarea alfabetizadora de la escuela secundaria, sobre todo en el último año de estudio.

- **Segunda parada: Alfabetización académica temprana**

Este segundo concepto/parada tiene relación con las particularidades de la *umbralidad* y con necesidades que aparecen, según Marín, en los inicios de los estudios superiores que consideramos pueden significar una etapa importante en la zona de *riesgo y vacilación* antes mencionada. Los conceptos son el de *alfabetización académica temprana* y *alfabetización académica*, una se da en la Educación Secundaria y la otra en la Educación Académica Superior

Comencemos por la Escuela Secundaria: este nivel, a través de una propuesta curricular diversa y de orientaciones diferentes tiene la tarea de formar un sujeto discursivo a través de prácticas de lectura y escritura desde determinados marcos disciplinares. En relación con la parada anterior, esta es una primera frontera a traducir ya que se sostiene en el secundario un aprendizaje desde la complejización por disciplinas reemplazando así una mirada más generalista del nivel anterior. Y aquí nos encontramos con un inconveniente planteado por Marín que se corresponde con la necesidad de repensar o reformular las prácticas de lectura y escritura en todas las actividades de los espacios disciplinares: “Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua” (Marín, 2006: 35).

Pensamos una educación secundaria en la que el alumno, desde esta mirada curricular, realice prácticas discursivas que profundicen el conocimiento a través de un dispositivo dialógico que “amplíe el espectro de lecturas y escrituras escolares para incluir en ellas los textos de estudio, es decir que en todas las áreas los (...) profesores sean conscientes de que la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje” (Ob. cit.: 34). Esto es conceptualmente lo que Marín denomina *alfabetización académica temprana* y conforma una instancia en la que se promueve un “desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio” (Ob. cit.: 34).

- **Tercera parada: *Alfabetización académica***

De este modo pasamos a la esfera de los estudios superiores en la que aparecen nuevas traducciones y reacomodamientos semióticos de las matrices dialógicas que contribuirán a iniciar el pasaje con algunas herramientas discursivas que le permitan “traducir” ese nuevo lenguaje y entender las posibilidades discursivas presentadas.

Los alumnos tendrán que pensar y *activar* sus prácticas de lectura y escritura desde una propuesta curricular organizada desde la complejidad de un campo disciplinar específico. Con todo esto, entra a una nueva situación de *umbral*, y a partir de allí comienza otro proceso en las prácticas lectoescriturales que Marín denomina alfabetización *académica* aquella que refiere a la

adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan (...) proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: *adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita* (...) es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina. (Ob. cit.: 31)

Parafraseando a Marín, la *alfabetización académica* sostiene prácticas de lectura y escritura con estas particularidades en su retórica:

1. Leer críticamente es reconocer información de fuentes diversas que se deben contrastar. El discurso proyecta un lector activo que reconoce las posiciones epistémicas y que luego determina su propio posicionamiento.
2. Escribir, es a partir del reconocimiento de temas y marcos teóricos, plantear interrogantes. El discurso proyecta un escritor con ciertas competencias lingüísticas que pueda trabajar los sentidos del lenguaje con eficacia.

De este modo, desde el inicio del cursado de una carrera universitaria, desde aquel momento inicial –*iniciático*– a partir del cual el alumno ingresante se introduce en los umbrales de las especialidades académicas, quienes estamos instalados desde hace tiempo y nos sentimos *cómodos* en ellas, insistimos en la *adecuación* de los textos y los discursos a este nuevo paisaje: empezar a transitarlo, a recorrerlo implica estar dispuesto a conocer y a aprender un lenguaje, un registro específico anclado en prácticas discursivas con sus propios códigos y normativas.

En este sentido, el *umbral* en el cual se instalan los alumnos ingresantes es un espacio que habilita el juego con los sentidos y la reflexión sobre hábitos culturales y lingüísticos cristalizados por el uso reiterado y cotidiano; las competencias desarrolladas en experiencias educativas anteriores –la escolaridad, pero también otros posibles recorridos académicos previos, terciarios y universitarios– se ponen en diálogo con los saberes que la *comunidad*

académica ofrece e impone a quienes buscan instalarse en ella. El *umbral* es aquí entendido como la puerta de entrada al universo académico, pero no se corresponde simplemente con el *gesto de entrar-pasar* sino con un camino complejo en el cual el ingresante se encontrará *pasando*, y en esta temporalidad presente indefinida reconocemos un proceso espiralado antes que una serie de etapas jerárquicamente organizadas y dispuestas.

Entonces, para quien es *recién-llegado*, quizá extranjero en estos territorios, no es tarea fácil transitar el *umbral* como instancia de crisis y de *tembladeral* de sus competencias culturales, lingüísticas e ideológicas (cfr. Kerbrat Orecchioni, 1980); no es una práctica simple o mecánica el sumergirse y disponerse a *entretener* una *carrera*, a *recorrer* un nuevo *camino* –o, mejor, múltiples caminos– pero también, disponerse a ser *perseguido*, *vigilado*, *alertado* respecto a las formas legítimas y válidas del *decir* en la esfera académica: “Siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una “policía discursiva” que se debe reactivar en cada uno de sus discursos” (Foucault, 1970: 38).

En este sentido, *la verdad*, la cual en la cita anterior representa aquello que será escuchado y tenido en cuenta por los destinatarios-lectores, aquella *intervención* que se sumará al infinito diálogo en la construcción y el desarrollo del conocimiento disciplinar y que puede encarnar formatos textuales y discursivos muy disímiles –desde un simple resumen hasta una reseña o una monografía–, será *oída* y aceptada *sí y sólo sí* se adecua a la normativa que la mencionada *policía discursiva pregona* en la diseminación de clases, exposiciones y tutorías. Los alumnos ingresantes –y cabe destacar: aún no definitivamente *ingresados*– se sumergen así al universo académico al cual arriban con capitales y competencias diversas que les posibilitan u obstaculizan la participación en una suerte de *mercado lingüístico* (cfr. Bourdieu, 1975) en el cual el lenguaje –cual materia prima– se vende y se compra al mejor postor. La metáfora de Bourdieu, quizá resulte ciertamente violenta o insensible para representar la profesión y la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje sin embargo –lo sabemos– no está alejada de la realidad en el campo educativo.

En la instancia de umbral, los ingresantes necesitan afianzar y desarrollar nuevas competencias, habituarse a las rutinas académicas y disciplinares, reconocerlas y *reconocer-se* en ellas. Por otra parte, la disciplina que modeliza y matiza a las esferas y a los umbrales académicos, funciona como un *guardián*, como *un principio de control de la producción del discurso*. *Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas* (Foucault, ob. cit.).

De esta manera, el campo disciplinar de la carrera universitaria que el ingresante elija, fija las fronteras de los discursos, sus características y componentes temáticos-estilísticos y composicionales (cfr. Bajtín, 1952/3), pero también habilita los formatos legitimados como una suerte de repertorio de *moldes* y *envases* disponibles tanto para el escritor competente como para el inexperto y que, según las competencias y las actitudes frente a la escritura, son posibles de *ablandar*, metamorfosear y combinar a partir de estrategias y condiciones de producción diversas. Los formatos que circulan en un campo disciplinar poseen una especial importancia debido a que *el sentido de un texto... depende de las formas que lo dan a leer, de los dispositivos propios de la materialidad de lo escrito* (Chartier, 2007: 9), y por ello las *formas* son determinantes para las condiciones de circulación y consumo de la producción textual y discursiva.

Este repertorio, esta galería de *formas discursivas* múltiples, son observadas por el alumno ingresante con diversos grados de *familiaridad*; por ello, se torna necesaria una práctica insistente, reiterada y metareflexiva para desencadenar la adecuación y la modelización –cual artesano con su arcilla– de la escritura a la esfera académica. Sin embargo –y retomando la discursividad popular–, *toda regla nace para ser quebrada* y, en este sentido, es interesante advertir cuando los alumnos, luego de transitar los *umbrales* y de desarrollar competencias discursivas y escriturales que les permiten experimentar cierta seguridad y confianza en cuanto a las formas del *decir* legítimas, ensayan y proponen estilos de escritura académica posibilitando que la rigidez y la estructuración propia de estos formatos adquieran estrategias y matices creativos, literarios y retóricos que renuevan y *refrescan* el canon disciplinar.

Como puede visualizarse hasta aquí, la instalación del alumno ingresante en el universo académico resulta un *pasaje* de evidente complejidad debido a que el mismo, lejos de *pasar* –como quien da un paso, avanza y entra a un lugar cualquiera–, se sumerge en un proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias que, si bien no podríamos considerarlas totalmente *nuevas*, poseen sus propias características aunadas a normativas y cánones fijados y legitimados. Así, desde un primer momento, la *comunidad académica* que recibe al alumno le *muestra*, pero también le *impone*, su propia identidad diseminada en una secuencia de gestos, actitudes, prácticas y habilidades, posibles tanto de adoptar como de transformar, y en este sentido

Uno... [toma] conciencia de que “la pertenencia” o la “identidad” no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables. Y de que las propias decisiones de cada uno, los pasos que uno da, la forma que tiene de actuar (y la

determinación de mantenerse fiel a todo ello) son factores cruciales en ambas. (Bauman, 2005: 32).

Por ello, para quienes nos encontramos inmersos en los umbrales de la alfabetización académica, la propuesta es el seguimiento y el acompañamiento firme y continuo del *recién-llegado* –con cierta *dosis* de paciencia–, la instalación de los hábitos discursivos, el trabajo cotidiano y meta-reflexivo sobre la lectura y la escritura, la visualización de los errores pero también de los aciertos en las producciones de los estudiantes con, por supuesto, el firme compromiso y esfuerzo de estos últimos sin lo cual la tarea no sería viable.

Es posible que este tipo de prácticas respecto al trabajo en los umbrales académicos, sumadas a los *vientos a favor* que puedan emerger, posibiliten que el ingresante pueda construir su identidad dentro de la *comunidad académica* y *sentirse como en casa* a partir de su participación *dinámica en la carrera universitaria que ha elegido*.

Experiencias de investigación y transferencia

Para finalizar quisiéramos reseñar brevemente algunas de las actividades que hemos desarrollado desde la instalación de nuestro grupo de estudio, las cuales se vinculan con encuentros frecuentes destinados a la conversación e intercambio a partir de lecturas teóricas y críticas relacionadas con las prácticas de la lectura y la escritura académica en articulación con la enseñanza media. Es importante reiterar que como todos los integrantes somos Profesores y/o Licenciados en Letras o alumnos avanzados de estas carreras, también las discusiones se orientan hacia las condiciones de producción y circulación de la literatura en las escuelas y hacia la conformación del canon literario en las distintas instituciones educativas, en diálogo con las múltiples prácticas lectoras que ellas mismas impulsan.

A partir de estas lecturas y conversaciones se producen toda suerte de síntesis y reseñas de los materiales leídos con la finalidad de producir textos y documentos teórico-críticos vinculados con las problemáticas primordiales del grupo de estudio; algunos de estos materiales, además de ser socializados en cada uno de los encuentros a través de exposiciones y conversaciones entre los participantes, fueron presentados en distintos congresos y jornadas –en esta y en otras provincias– con temáticas afines, y otros serán difundidos en una publicación digital que se encuentra en proceso de edición por la Editorial Universitaria.

La propuesta central de la configuración de este grupo de estudio es la problematización de las prácticas *reales* de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los ámbitos de la enseñanza media y la universitaria; este objetivo se trabaja a partir de la exploración y

reflexión sobre distintos documentos institucionales como los dispositivos curriculares, programas de cátedras/materias, planificaciones, etc.

Por otra parte, a partir de las reuniones también se articula con graduados de las carreras de Letras –algunos de ellos tesistas– que trabajan en la enseñanza media/escuela secundaria; además, resulta oportuno destacar que algunos de los integrantes de este grupo se desempeñan en cátedras de los primeros años de esta Carrera y de Bibliotecología participando activamente en la coordinación de los cursos de ingreso, y otros en distintas instituciones de la Provincia pertenecientes a diversas localidades –como Posadas, Candelaria, Santa Ana, Loreto, Aristóbulo del Valle–, lo cual posibilita la reflexión sobre un amplio panorama de espacios disímiles pero con variados puntos de encuentro respecto a las competencias y dificultades para las prácticas de la lectura y la escritura tanto de alumnos como de docentes en los diferentes niveles.

Como propuesta de transferencia de las investigaciones y actividades realizadas y de los resultados obtenidos, parte de sus integrantes se han presentado a la convocatoria PROFAE 2015 –Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión– con la finalidad de poner en marcha una serie de talleres de articulación con distintas escuelas secundarias de localidades del interior de la Provincia –realizados en el mes de octubre del año 2015. En dichos talleres se trabajaron y problematizaron las prácticas de lectura y escritura requeridas en el umbral académico, las cuales consideramos que se deberían abordar en todas las áreas disciplinares de la escuela secundaria puesto que –como ya hemos dicho–son transversales a todos los campos del conocimiento y no deberían ser circunscriptas únicamente al espacio de lengua.

Teniendo en cuenta estos objetivos, el equipo produjo un Cuadernillo (EDUNAM 2015) con materiales teóricos y didácticos que fue el insumo primordial con el que se trabajó en los talleres pero que además, se transformó en un material que se continúa difundiendo y compartiendo con las escuelas secundarias de la Provincia.

Comentarios finales

Como todos sabemos, un *punte* se construye para unir dos espacios o lugares que quizá se encuentran separados e incommunicados por distintos factores –tiempo, silencios, distancias, etc.; por ello desde este grupo de estudio, investigación y transferencia nos proponemos establecer vínculos concretos entre la Universidad y la Escuela Secundaria, con la finalidad de

reflexionar pedagógica y estratégicamente sobre la complejidad de los procesos que implican la lectura y la escritura en los umbrales educativos.

En este sentido, invitamos a quienes se sienten *leyentes* y *escribientes* de tiempo completo, sumidos en la continuidad de ambas prácticas que recorren y atraviesan los ámbitos educativos pero también la vida cotidiana de todos los seres humanos, a conversar con este grupo de estudio para instalar un diálogo enriquecido con vistas a pensar y debatir en torno a la lectoescritura en el entremedio escuela-universidad.

Bibliografía

- Andruskevicz, Carla y otros (2015): *Propuestas para la lectoescritura en los umbrales: Tendiendo puentes entre la Escuela Secundaria y la Universidad*. Posadas: EDUNAM.
- Andruskevicz, Carla (2013): *Claves, orientaciones y herramientas para la lectoescritura académica. Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Posadas: EDUNAM.
- Bajtín, Mijaíl (2002): *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Barthes, Roland (2006): *El placer del texto*. Bs. As.: S. XXI.
- (1987): “Escribir la lectura” y “Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2005): *Identidad*. Bs. As.: Losada.
- Bourdieu, Pierre (1985): “Economía de los intercambios lingüísticos” en *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Camblong, Ana y Fernández, Froilán (2011): “Matrices y umbrales” en *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas: EDUNAM. Págs. 69-101.
- Camblong, Ana (2005): *Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas: FHyCS – UNaM, MCE de la Prov. de Misiones.
- Carvalho, Silvia (2000): “Universidad; ingresantes, saberes y escritura” en *Procesos educativos* – Revista de Estudios Regionales. N° 14, Año 9. Sec. de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM.
- (2003): “Problemas de escritura en la Universidad” en CD editado por REDINE - Red de Investigación Educativa. Posadas.
- Marín, Marta (2006): “Alfabetización académica temprana” en *Lectura y Vida* - Revista Latinoamericana de Lectura, año 27, N° 4.

Chartier, Roger (2008): *Escuchar a los muertos con los ojos*. Madrid: Katz.

----- (1996): *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, Michel (1996): *El orden del discurso*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Kerbrat – Orecchioni, Catherine (1986): *La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje*.

Bs. As.: Hachette.