

Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 17 Diciembre 2021



**Artista Invitado**

Carola Hawaii

[www.instagram.com/carolahawaii](http://www.instagram.com/carolahawaii)

## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Dr. Froilán Fernández

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

### Diseño Web

- Pedro Insfran

### Web Master

- Santiago Peralta

# DOSSIER

Presentación. Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos

*Por Carla Andruskevicz, Marcela da Luz y Romina Tor*

*Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas*

*Por Carla Andruskevicz y Marcela da Luz*

De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

*Por Gustavo Alberto Giménez y*

*Daniel Roberto Luque*

En-clave plurilingüe

*Por Adriana Noemí Villafañe*

El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu

*Por Germán Pinque*

La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

*Por Claudia Dirí y Ana Camila Vallejos*

La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

*Por María Virginia Reichel*

Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los *umbrales semióticos*

*Por Carlos Rolando Parola y Mariana Belén Conte*

Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas

*Por Brenda Macarena Amarilla y Romina Tor*

La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación

*Por Rossana Viñas, Cristian Eduardo Secul Giusti, Marcelo Belinche*



# De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

From high school to academy.  
Reflections on written texts and way  
of reading

Por Gustavo Alberto Giménez\* y Daniel Roberto Luque\*\*

Ingresado: 20/09/21 // Evaluado: 29/09/21 // Aprobado: 18/10/21

## Resumen

Este trabajo pretende invitar a los lectores y las lectoras a pensar que muchas de las dificultades observadas en los y las estudiantes en torno a la lectura de textos académicos no responden a déficits naturales o a habilidades mal aprendidas durante la escuela secundaria, sino particularmente a los nuevos modos en que se presenta la cultura académica, no solo muy diferente en sus textos y prácticas sino también desconocida para quienes desean ingresar a ella. Se intenta poner en consideración y llamar a la reflexión sobre cómo son lingüística y discursivamente los textos escritos que circulan habitualmente en la cultura escolar (las lecciones de los manuales escolares) y los discursos académicos escritos que circulan y son demandados en las prácticas de lectura del nivel superior; así también, realizar inferencias sobre el tipo de lectura que requieren unos y otros.

**Palabras clave:** lectura - textos escolares - textos académicos - ingreso nivel superior



um  
Universidad Nacional de Misiones

### **Abstract**

*This work aims to invite readers to think that many of the difficulties observed in students around reading academic texts do not respond to natural deficits or skills poorly learned during high school, but particularly to the new ways in which academic culture presents, very different in its texts and practices but also unknown to those who wish to enter it. An attempt is made to consider and call for reflection on how the written texts that usually circulate in school culture (the lessons of school textbooks) and the written academic discourses that circulate and are demanded in the reading practices of the higher level are linguistically and discursively; as well as making inferences about the type of reading they require.*

**Keywords:** reading - school texts - academic texts - higher level income



Universidad Nacional de Matanzas

---

#### **Gustavo Alberto Giménez**

*\* Especialista en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Docente e investigador en temas vinculados a la Didáctica de la Lengua. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.  
E-mail: gimenezg63@gmail.com*

#### **Daniel Roberto Luque**

*\*\* Docente e investigador en temas vinculados a la lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.  
E-mail: luquedaniel@hotmail.com*

#### **Cómo citar este artículo:**

Giménez, Gustavo Alberto y Luque, Daniel Roberto (2021) "De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer". Revista La Rivada 9 (17), pp36-49. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/316-de-la-escuela-secundaria-a-la-academia>

## Introducción

Existe un amplio consenso en el conjunto de los profesores y las profesoras de la educación superior, tanto universitaria como no universitaria, acerca de que los alumnos y las alumnas que se inician en ese nivel no cuentan con las destrezas para leer o producir esos textos escritos que se requerirían para constituirse no solo en *buenos y buenas* estudiantes de sus asignaturas sino también, y principalmente, en profesionales competentes de los respectivos campos disciplinares. Generalmente, se señalan ciertas dificultades (o resistencias, en algunos casos) para leer y escribir en los tiempos y formas requeridas así como en las modalidades y sentidos propuestos. Ello constituye un motivo de amplia y persistente preocupación en tanto suele dificultar u obstruir el cumplimiento de los objetivos académicos que las instituciones, las cátedras o sus profesores y profesoras se proponen. Las dificultades que comúnmente suelen compartirse al respecto integran una larga y relevante serie de cuestiones que afectan el trabajo académico con los textos escritos; es común señalar que los y las estudiantes que ingresan al nivel superior de la educación no cumplen con los tiempos de lectura propuestos; no identifican la información relevante de los textos que leen y, por lo tanto, no pueden reutilizar sus contenidos en actividades ulteriores; no reconocen conexiones o relaciones temáticas no solo al interior de los mismos textos, cuestión esta que atenta contra la integración de la información, sino entre diferentes textos relativos a un mismo autor, una misma temática, etc. Además, se señala que el desconocimiento de ciertos géneros básicos de la discursividad escolar o académica como la monografía, los informes de lectura, o los parciales escritos suelen afectar también las menudas competencias para la interpretación y producción de los textos que suelen proponerse en las aulas del nivel superior. La serie de dificultades no se agota en estos señalamientos, sino que se extiende en un amplio abanico de cuestiones que también incluye, entre muchas otras, la notable dificultad para adecuarse a ciertos estándares normativos básicos de la producción de escritura vinculados a la coherencia, la cohesión, la ortografía, etc. (Suárez Ramírez y Suárez Ramírez 2021; Giménez, Luque y Orellana 2014; Giménez, 2011)

Sin embargo y a pesar de la relevancia y el acuerdo generalizado en torno a estas cuestiones, no son muchos los y las profesoras que perciben que la lectura y escritura de textos sea un asunto que no solo atañe a las problemáticas comunes de los estudios superiores o a la formación inicial para el ejercicio de una profesión, sino a las problemáticas específicas que deberían tomar cuerpo en sus propias asignaturas. Existe cierta sensación compartida aún por muchos y muchas docentes de nivel superior de que *alguien debiera haber hecho eso antes* (la educación secundaria principalmente) o *alguien debiera tomar cartas en el asunto ahora para salvar esas dificultades* (esto es, ofrecer a los y las estudiantes talleres o cursos de lectura y escritura de textos académicos que reparen los déficits observados).

En un esclarecedor estudio sobre la educación superior, Ana Ezcurra expresa que

Ante el fracaso académico, la óptica causal prevalente apunta a los estudiantes y no a los establecimientos. Un enfoque que comúnmente domina en las instituciones, sí, pero también en las políticas públicas. De ahí que las acciones más corrientes sean programas: dirigidos a los alumnos más que a los docentes; que por lo regular se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías; agregados a los cursos regulares y con frecuencia pocos conectados



con ellos; y por añadidura, focalizados solo en algunos estudiantes necesitados de asistencia: económicas, académicas, y juzgados en riesgo (Ezcurra, 2013: 45)

Se torna cada vez más necesario, desde la perspectiva de la autora, que las instituciones de nivel superior, así como sus agentes, incorporen como problemática propia las modalidades y habilidades para el estudio tanto en sus planes y programas como en sus prácticas de enseñanza; dentro de estas cuestiones se encuentran en un lugar prioritario, sin dudas, las capacidades específicas para la lectura y producción de textos académicos escritos. Mientras la intervención en torno al problema sea periférica, es decir, por fuera de los contenidos y prácticas de las materias, el impacto seguirá siendo irrelevante, sostiene la autora.

Ezcurra (2013) describe dispositivos de orden curricular con efectos probados y provechosos para la persistencia y retención de los estudiantes en los estudios superiores; estos dispositivos que la autora llama de *alto impacto* no solo corroboran el papel indiscutible que la enseñanza tiene como un condicionante crítico (es decir, aquello que los profesores hacen efectivamente en sus aulas cuando enseñan y proponen actividades de lectura y escritura de textos) sino la efectividad que ello tiene para determinadas franjas de sujetos que están en clara desventaja, es decir, grupos de estudiantes cuyo capital social y escolar o enciclopédico no resulta todavía suficiente o adecuado para enfrentar las nuevas prácticas y demandas que les depara el mundo académico. Estos grupos tampoco cuentan con el tiempo suficiente para permanecer en el nivel hasta aprender *per se* los rudimentos para su vida estudiantil y suelen alejarse de él de forma anticipada y prematura.

La participación efectiva de los y las ingresantes en instancias específicas para su formación como estudiantes del nivel superior (Seminarios de primer año, comunidades de aprendizaje y aprendizaje en servicio, entre otras) constituirían no solo la manera en que “quizás los colleges y universidades podrían hacer un mejor trabajo en ayudar a los alumnos a compensar los defectos de su preparación académica y crear una cultura que promueva el éxito estudiantil” (NSSE, 2007:8-9 citado en Ezcurra, 2013: 46) sino también una forma de favorecer su permanencia en el nivel y proyectarlos hacia su egreso profesional.

Este trabajo no pretende ahondar en la reflexión sobre dispositivos escolares o académicos efectivos para la mejor inserción y permanencia estudiantiles, cuestión que excedería con creces sus límites; se intenta aquí ofrecer algunos elementos que permitan, junto a muchos otros, comprender mejor la problemática aludida. Nos proponemos, de esta manera, pensar (e invitar a pensar a los lectores y las lectoras) que muchas de las dificultades observadas en los y las estudiantes en torno al trabajo académico no responden a déficits naturales o a habilidades mal aprendidas en una instancia anterior (la cultura de la escuela secundaria), sino particularmente a cambios profundos en los modos en que se organiza otra nueva cultura, la académica, radicalmente diferente en sus objetos y prácticas. Intentamos poner en consideración una brecha significativa entre las prácticas escolares y los objetos de circulación usual entre la cultura de la escuela secundaria (en adelante, denominada *cultura escolar*) y la cultura propia de los estudios superiores para la formación profesional (que llamaremos *académica* de ahora en más). En buena medida, las dificultades arriba señaladas podrían interpretarse en esas diferencias notables entre una y otra cultura, y en



los modos y objetos de trabajo que en cada una se difunden, circulan y se proponen para la labor.

Especialmente, nos centraremos en la reflexión sobre cómo son lingüística y discursivamente los textos escritos que circulan habitualmente en la cultura escolar (las lecciones de los manuales escolares) y qué características presentan los discursos académicos escritos que circulan y son demandados en las prácticas estudiantiles del nivel superior; con ello, intentaremos inferir no solo cómo son comparativamente sino también cuál es el tipo de lectura que requieren unos y otros.

Nuestra reflexión retoma una vieja y productiva idea de la alfabetización académica expresada hace tiempo por Paula Carlino acerca de que

no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta (Carlino, 2005: 85).

Esta idea se articula con una necesidad que creemos prioritaria cuando hablamos de lectura y escritura de textos: la de evitar naturalizaciones indebidas ya que no hay una sola forma (ni mucho menos una manera natural) de leer y escribir (mucho menos, formas mejores que otras) sino que cada ámbito de la cultura social (entre ellos, la cultura escolar y la académica) construye modos y objetos de lectura y escritura particulares. No existen, por cierto, modos universales e indistintos que organizan los discursos y las prácticas discursivas sino, por el contrario, géneros que devienen de las necesidades y finalidades específicas de cada cultura: la inicial, la secundaria o la superior, ciñéndonos al universo escolar.

En tal sentido, la noción de *género discursivo* (Bajtín, 2011) cobra siempre centralidad y potencia; son los géneros los tipos relativamente estables de expresiones que dan cuenta del carácter y la forma tan diversos del uso de la lengua en una determinada esfera de actividad, y que permiten pensar que los textos que circulan en la escuela secundaria son radicalmente diferentes a los que circulan en la educación superior. Unos y otros constituyen emergentes de prácticas discursivas diferenciadas y responden a objetivos pedagógicos particulares; unos y otros se construyen en relación a prácticas culturales que son visiblemente diferentes. La lectura y la escritura de textos se constituyen en contextos materiales y simbólicos disímiles (la escuela secundaria y los estudios superiores) que les imprimen singularidades evidentes: no solo son diferentes los materiales que circulan en uno y otro circuito sino también las actividades que se les solicita a los y las estudiantes que hagan con estos.

Desde este punto de vista, aludimos al concepto de *práctica cultural* (Rockwell, 2001) en tanto actividad productiva de los seres humanos en el sentido material y también simbólico. En la cuestión que estamos intentando introducir, el concepto de *práctica cultural* nos ayuda a pensar no solo en la forma y las particularidades que tienen los textos escritos que circulan en la cultura escolar y en la académica, sino también lo que estudiantes, profesores y profesoras hacen o proponen hacer con ellos. Cómo son esos textos que circulan en uno y otro espacio, en primer lugar, y qué actividades de lectura requieren unos y otros; en segundo lugar, se constituyen en observables interesantes para aportar al complejo campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005).



Desde otro punto de vista, resulta interesante destacar también que, a contrapelo de lo que el sentido común suele establecer, las destrezas y conocimientos para la comprensión, interpretación o producción de textos escritos no están definidos de una vez y para siempre (Carlino, 2005); así, puede que un o una estudiante esté alfabetizado/a para mantenerse exitosamente en el circuito escolar primario o secundario, pero ello no implica que *naturalmente* lo esté (o, al menos, de igual manera) para proseguir sus estudios superiores. No todos los y las estudiantes que sortean y resuelven satisfactoriamente las prácticas de lectura y escritura de textos en su vida escolar preuniversitaria, lo hacen con la misma efectividad durante sus estudios superiores. Ello cuestiona fuertemente la idea de que los y las *buenos y buenas estudiantes* de la cultura escolar lo serán también y naturalmente en la cultura académica en tanto los textos que se ofrecen en la educación superior resultan la mayoría de las veces novedosos no solo en sus formas constitutivas (el tipo de lenguaje que expresan, la extensión que tienen, la organización discursiva de sus temas, etc.) sino también en las estrategias de lectura que demandan.

Muchas de las dificultades que expresan entonces los y las estudiantes en el nivel superior de la educación podrían devenir del desconocimiento de estas particularidades del discurso académico o científico que los y las coloca en una situación de clara *extranjería* (Giménez, 2015). La noción de *extranjero* cobra un singular interés para comprender las habilidades y prácticas necesarias que los y las estudiantes deben realizar para formar parte de una cultura, la académica en este caso, de la que aún no forman parte, que no es la propia. Como todo extranjero o toda extranjera, deberá interactuar en prácticas novedosas y con objetos desconocidos hasta el momento; los textos que habitan la cultura escolar y las formas de interpretarlos o producirlos que habitualmente se demandan son nuevas y requieren del necesario proceso de acostumbramiento y desarrollo de comprensión y destrezas para hacerlos propios.

Por todo ello, es que sostenemos que comprender con mayor claridad cómo son los textos que circulan habitualmente en la educación secundaria (en particular, a través de los manuales escolares de las diferentes disciplinas) permitiría diagnosticar qué les pasa a los y las estudiantes cuando se encuentran con materiales y prácticas diferentes; además, constituiría un punto de referencia relevante para organizar las acciones didácticas que orienten el pasaje de la cultura escolar a la cultura académica, de manera menos traumática y más productiva para su rendimiento académico; acciones que deberían orientarse hacia las tareas de acompañamiento personalizadas y colectivas, curriculares y no curriculares, que las instituciones de nivel superior tendrían que llevar a cabo para propiciar la inserción de los nuevos y las nuevas estudiantes en su seno.

## Manuales escolares y textos académicos. Especificidades y diferencias

Proponemos a continuación a los lectores y lectoras el siguiente ejercicio: una comparación a partir de la lectura de dos textos que a pesar de su similitud temática (ambos se proponen definir la especificidad de los estudios antropológicos) han sido producidos para contextos bien diferenciados y, por ende, circulan en culturas también disímiles. En el primer caso, se trata de una lección de un manual de antropología (“Acerca de la



Antropología”); con este texto los alumnos y las alumnas del último año de la formación orientada de la educación secundaria estudian la especificidad de esa disciplina. El segundo caso refiere a “Las tres fuentes de la reflexión etnológica” de Claude Lévi-Strauss; este texto suele ser de uso común para la lectura de los y las estudiantes en los inicios de una carrera universitaria afín (cursos introductorios o asignaturas de primer año de Licenciaturas en Antropología o Sociología, o afines).

Este ejercicio permite conocer con un poco más de detalle cómo son los objetos discursivos (los textos escritos en este caso) que circulan usualmente en una y otra cultura: la escolar y la académica. Además, inferir los tipos de lectura que requieren ambos y anticipar qué pasa con un lector o lectora habituada a un tipo de textos y prácticas de lectura cuando abandona ese universo y migra a otro donde los textos y lo que se requiere que haga con ellos es diferente.

La comparación intenta constituir un aporte a la comprensión de un asunto complejo como el que implica dejar de ser estudiantes de la escuela secundaria habituados o habituadas a una cultura y empezar a habitar otra cultura y otras prácticas: la académica; al mismo tiempo, abona la tesis de que muchas de las dificultades que los y las estudiantes del nivel superior demuestran en sus actividades académicas no se relacionan con déficits individuales o generacionales como muchas veces el sentido común prejuicioso lo interpreta, sino con el desconocimiento de ciertos objetos y prácticas, y la falta de acompañamiento para conocerlos, comprenderlos y practicarlos en los estudios superiores.

Retomando la idea bajtiniana de género discursivo expuesta más arriba, los textos de los manuales escolares y los textos académicos (ya sean de manuales superiores o *de autor*) constituyen tipos diferenciados de enunciados (tipos diferentes de textos, podríamos decir) vinculados no solo a esferas de la actividad humana como las de exponer, divulgar o enseñar, etc. en una u otra cultura, sino también a determinadas prácticas sociales asociadas: exponer en clase, dar lección o exámenes, escribir textos para evaluaciones, leer para estudiar, etc. La actividad humana de leer y escribir para enseñar y aprender desarrollada en la escuela secundaria es significativamente diferente a las de la educación superior.

Al observar con detenimiento el texto “Acerca de la Antropología” que leen los alumnos y las alumnas de la escuela secundaria, y el texto de Lévi-Strauss que utilizan los y las estudiantes apenas inician una carrera superior, podemos notar en ellos ciertas marcas o rasgos discursivos que caracterizan a uno u otro tipo genérico (cómo son los manuales escolares y cómo son ciertos textos de uso académico) e inferir cómo requieren uno y otro ser leídos, qué habilidad lectora demandan para su uso. Al mismo tiempo, podemos imaginar y comprender qué pasa en la experiencia y el sistema de conocimientos de un o una estudiante habituado o habituada a los textos y ejercicios de lectura típicos de la escuela secundaria cuando abandona esta cultura y se inicia en los estudios superiores de una disciplina.

1. Al comparar ambos textos, la *extensión* pareciera ser una primera diferencia notable; la brevedad como característica típica de las lecciones de los manuales escolares llama la atención a primera vista: desarrollos conceptuales condensados y cifrados casi exclusivamente en su información principal les dan a muchos de esos textos la fisonomía de resúmenes informativos. La considerable mayor extensión de los géneros académicos, en cambio, propiciaría desarrollos temáticos más exhaustivos y profusos.



Una y otra particularidad requieren sin dudas disposiciones también diferentes de los lectores y las lectoras que interactúan con unos y otros textos; la lectura de textos más extensos no solo requiere mayor tiempo material para su realización sino también mayor esfuerzo de concentración de quien lee, mayor habilidad para seleccionar lo que es principal de lo que no lo es, mayor destreza para relacionar más cantidad de informaciones, etc. Al contar con más materia discursiva el lector o la lectora debe operar con volúmenes mayores de información que desafían sus competencias para seleccionar lo más relevante, para conectar y poner en relación los tópicos desarrollados, y particularmente, para integrar esa información destacable en unidades menores que estén disponibles durante todo el proceso de lectura.

Leer textos extensos en su composición y exposición requiere de un dominio de competencias que se desarrollan gradualmente en la práctica y ejercicio de leerlos; es probable que quien no está habituado a hacerlo tropiece con dificultades de comprensión de no mediar un trabajo gradual, reflexivo y acompañado sobre este tipo de prácticas.

2. Cuando leemos comparativamente ambos textos observamos otra particularidad significativa: el texto usado en la escuela secundaria comienza con una definición inicial; esta marca suele ser típica de los manuales y que los asemeja a las *enciclopedias* o *diccionarios* que también suelen ser usados para la divulgación escolar. Este tipo de textos, que son básicamente instrumentales y de carácter informativo, suele concentrar la información tópica (la anticipada en los títulos y subtítulos) en la parte inicial, dejando la información más puntual y específica, y por lo tanto secundaria en orden de generalidad, hacia el final de su desarrollo. Esta característica de los textos modela un tipo de lectura: quien busque la información más global o más general (las definiciones conceptuales de algún término, por ejemplo) sabe que la encontrará en las primeras líneas y que el resto serán especificaciones y singularidades, quizás, de menor generalidad o importancia que aquella; es este el tipo de lectura que demandan los diccionarios: apenas el lector o la lectora encuentran la definición de mayor generalidad que satisface su demanda primaria (saber qué significa tal o cual palabra) suelen abandonar rápidamente el desarrollo posterior a sabiendas de que en este se concentrarán las explicaciones anexas, las particularidades, las excepciones, etc.

Esta particularidad de los textos escolares de concentrar la información más general y definitoria al comienzo modeliza muchas veces la lectura que se realiza en los ámbitos de estudio: se busca y localiza al inicio de los textos las definiciones, los conceptos, los significados de términos, las explicaciones centrales, etc. que satisfarán rápidamente los requisitos de la práctica evaluativa escolar como contestar preguntas, guías, respuestas en exámenes orales, etc.; esto suele debilitar la atención del resto del texto. Este tipo de *lectura de diccionario o enciclopedia* (fragmentaria, instrumental y salteada) suele caracterizar el modo en que muchos y muchas estudiantes leen los textos que circulan en las aulas del ciclo secundario.

En el caso del texto de uso universitario, concluimos que, por el contrario, la información central (aquello que el autor quiere decir respecto de lo que la etnografía es) no está asegurada en absoluto al inicio del texto sino en un lugar difícil de anticipar o prever; el lector no la encuentra rápidamente al comienzo, sino que tiene que sumergirse en todo el desarrollo discursivo para dar con ella en algún lugar. Ello exige mucho mayor esfuerzo interpretativo a quien intente identificar en qué parte del texto el autor discurre sobre las definiciones centrales y tópicas de la etnografía, en tanto el texto se presenta como una



trama bien diversificada de registros: no solo hay informaciones simples y acotadas sino también definiciones, preguntas, anticipaciones, comparaciones, referencias, etc. Para cualquier lector o lectora, leer solo el comienzo del texto no le asegurará encontrar allí las definiciones centrales de las temáticas que se tratan; al contrario, estas estarán en tramos ulteriores del texto. A diferencia del lector del texto escolar, quien lea el texto de Lévi-Strauss debe desplegar un proceso de trabajo más esforzado, sin dudas, para concluir que *para X la etnografía es Y*.

Los textos tienen una fisonomía discursiva bien diferente: el de las enciclopedias, el primero, y el de las exposiciones argumentadas de carácter científico o académico, el segundo. Y, como ya afirmamos, modelizan lectores diferentes y requieren de destrezas interpretativas particulares. Quien no está habituado a leer textos del segundo tipo, es decir, textos que no tienen la fisonomía de una enciclopedia o un diccionario, encontrará probablemente dificultades para buscar la información más relevante y seleccionarla como tal, sopesándola entre otras de distinto alcance y naturaleza (ideas menores, juegos retóricos, ampliaciones, derivaciones, etc.)

3. Desde una perspectiva ligada a la *faz enunciativa* de los textos, puede observarse que el *tono* del manual escolar es *conclusivo* y que su textura está asegurada por afirmaciones y definiciones cerradas que no dejan lugar a sugerencias ni ampliaciones; la mayoría de sus expresiones son del tipo *X es Y* o *Por X se entiende Y*, típicas de los textos instrumentales como las enciclopedias, y se sustentan en el uso dominante del modo indicativo de sus verbos: *proviene, designa, tiene, surge*, etc.: Expresiones como “Antropología proviene del vocablo griego...”; “... designa al hombre...”; “Tiene una serie de versiones que hay que depurar ...”; “El término *logos* surge en Atenas para ...” no dejan atajos para ser completados posteriormente sino que son concluyentes: la antropología proviene de ese vocablo, denota ese significado y surge sin lugar a dudas de ese contexto indicado.

El texto científico-académico, en cambio, no pareciera expresar el mismo *tono conclusivo* del manual; su textura no está dominada por afirmaciones o definiciones cerradas, sino que se abre a otros juegos retóricos como las *preguntas* que el autor plantea: “¿No hacía otro tanto, con una simple diferencia de grado, el humanismo clásico al intentar reflexionar acerca del hombre desde aquellas civilizaciones diferentes a las del observador, y de las que la literatura y los monumentos grecorromanos le mostraban el reflejo?” (1975: 21) o las *relativizaciones*: “Sin embargo, la diferencia de grado no es tan simple...” (1975: 22).

En ese sentido, el texto se presenta más como el exponente o emergente de un proceso argumentativo y reflexivo de su autor, que como una secuencia de datos y definiciones acomodadas lineal y enciclopédicamente de las más generales y centrales a las más específicas y secundarias. Así, el texto académico difiere notablemente de la fisonomía discursiva de una *enciclopedia* o discurso instrumental donde los lectores van a buscar algo y apenas lo encuentran pueden dejarlo (como los diccionarios, por ej.); la lectura del texto de Lévi Strauss implica, antes que nada, una invitación a comprender qué y cómo piensa el autor lo que está diciendo, a acompañar su proceso reflexivo que se despliega ante los ojos del lector y lectora, a quienes invita a recorrerlo íntegramente si es que se quiere tener una interpretación cabal de qué piensa el autor acerca de lo que la antropología (o la etnografía) es.



Esta cuestión enunciativa que intentamos contrastar en ambos textos tiene sin dudas un efecto interpretativo e instauration de trabajos de lectura diferenciados: los textos instrumentales como los diccionarios, las enciclopedias o los manuales escolares invitan a un uso instrumental (buscar información específica) y, muchas veces, un uso reproductivo (repetir o parafrasear la información en otros textos: lecciones orales, pruebas escritas, parciales o monografías evaluativas, etc.). No convocan a un acompañamiento reflexivo del proceso de pensamiento o discurso de otro simplemente porque no está develado ni expuesto ese proceso ante quien lee; instauran un modo de lectura, quizás dominante en la cultura escolar y ligado a la evaluación de saberes y la constatación de información aprendida; quien lee estará motivado en identificar, localizar y retener lo central, lo más importante, que está no solo jerarquizado frente a lo que es secundario o accesorio sino que es fácilmente localizable: está allí, al comienzo del texto, a primera vista.

Quien ha sido formado y ha persistido durante muchos años en este tipo de lectura tópica e instrumental, buscando información central para reproducirla en otros textos y para ser evaluado con ello, difícilmente comprenda fácilmente ese otro tipo de textos donde lo central puede no estar en el comienzo sino en algún punto de su desarrollo (o elidido, muchas veces) y donde el que discurre no solo muestra el producto o contenido de su pensamiento (*digo que X es Y*) sino también la forma en que piensa con argumentos y contraargumentos, ejemplos y contraejemplos, comparaciones válidas e inválidas, etc. (*X me lleva a pensar en Y siempre que se aceptara M o P*). Tal es el caso del texto de Lévi Strauss quien pareciera abrir su reflexión a los ojos y al entendimiento del lector y la lectora.

Mientras la lectura de la lección del manual escolar pareciera satisfacerse con la localización temprana y la extracción de una información principal que se encuentra rápidamente al inicio del texto, la lectura del texto de Lévi Strauss requiere acompañar y recorrer todo el texto, sopesarlo en cada punto, evaluar en cada tramo si se cuenta con los conocimientos o la enciclopedia necesarios para hacerle frente, interpretar si eso que se está leyendo es conclusivo o introductorio y la definición central está más adelante, si lo que se continúa sigue una idea previa o la niega y se produce un salto, etc. El tipo de lectura que requiere un texto construido a la manera de una enciclopedia es bastante diferente a la que requiere una argumentación científica y/o académica y especializada.

4. Desde esta perspectiva enunciativa, podríamos decir también que ambos textos no solo representan modalidades organizativas diferenciadas (una *expositiva* e *instrumental*, la del manual, y otra *argumentativa*, la del científico-académico) sino que implican también maneras diferentes en que sus respectivos autores/as o enunciadore/as se muestran; el autor o autora del manual (como muchos de los manuales de circulación escolar) parece invisibilizado o invisibilizada en la serie de definiciones y características objetivadas que da de la antropología o, en otras palabras, el tema ha *tapado* a su enunciador. Ese tipo de textos da la sensación de que *nadie hablara* en ellos, sino que lo hiciera el contenido mismo; como si la antropología (o una suerte de saber universal sobre ella) se mostrara a sí misma o fuera *su propia autora*: “La antropología es la ciencia del hombre, esta es abstracta, es ciencia sintetizadora y amplia por lo que se vincula con las demás disciplinas” (Damato y García, 2006: 9).

En el texto del autor reconocido, Lévi Strauss en nuestro caso, este pareciera *mostrar* su pensamiento laborioso al lector y la lectora, exponer todo su discurrir creando la sensación de que *estamos escuchándolo hablar en voz alta* o estamos viendo *cómo se*



*produce una idea*; el lector o la lectora tiene la sensación de asistir a una suerte de pensamiento personalizado de Lévi Strauss que *habla y se expone* ante sus lectores y lectoras:

La etnología, en efecto, tiene por objeto de estudio al hombre y en principio sólo se distingue de las demás ciencias humanas por lo acusadamente alejado, en espacio y tiempo, de las formas de vida, pensamiento y actividad humana que trata de describir y analizar (Lévi Strauss, 1975: 22)

Y el autor continúa su reflexión preguntándose:

¿No hacía otro tanto, con una simple diferencia de grado, el humanismo clásico al intentar reflexionar acerca del hombre desde aquellas civilizaciones diferentes a las del observador, y de las que la literatura y los monumentos grecorromanos le mostraban el reflejo? (Lévi Strauss, 1975: 22)

Mientras el manual está constituido por una serie impersonal de definiciones y características objetivadas, el texto de Lévi Strauss invita a participar de un proceso subjetivo de producción de un discurso/pensamiento, siguiéndolo, volviendo sobre él una y otra vez, intentando comprender cómo trama los ejemplos y otros recursos en lo que quiere decir; también, invita a inferir adónde quiere llegar con eso que está diciendo. Todo ello conlleva efectos interpretativos particulares: leer afirmaciones secuenciadas sobre un objeto o hecho objetivado (la antropología, en este caso) no es lo mismo que interpretar qué piensa un autor sobre ese objeto/hecho, o presenciar cómo es que piensa eso y no otra cosa; ambas lecturas implican movimientos interpretativos diferentes.

5. Por otra parte, al observar atentamente el manual escolar, podemos comprender que, si bien presenta algunas citas o referencias eruditas, estas aparecen acumuladas sin referencias explícitas de dónde vienen, a quién se cita o quién es el citado, entre otras cosas. Parecen estar puestas allí más por cierto gesto imitativo de los textos académicos que por una funcionalidad clara para el lector o la lectora. En el mismo sentido, si bien contiene notas al pie con algunas aclaraciones léxicas o referencias a autores y autoras, u otras referencias entre paréntesis a la manera del discurso académico, la función de estos paratextos no parece ligada a la posibilidad de que un lector o una lectora tengan más herramientas y amplíen sus universos interpretativos. La paratextualidad más característica de este texto pareciera asentarse en los abundantes títulos y subtítulos que tendrían la misión de ayudar al lector o lectora a *englobar* la diversidad de informaciones presentadas y orientar así su lectura; los textos escolares, en general, utilizan las titulaciones para fragmentar temáticamente los textos en porciones menores y para anticipar la temática principal de cada parte. Quien lee estos textos anticipa desde sus abundantes títulos de qué trata cada fragmento (su tópico más importante) y cuándo cambia de un tema a otro.

El texto académico, por el contrario, tiene pocos o menos paratextos: quien lo lee tiene menos apoyos textuales para interpretar los tópicos desarrollados; el autor no se los anticipa ni destaca, sino que pareciera dejar librada esa iniciativa al lector. Leer un texto con abundantes títulos y subtítulos conlleva efectos interpretativos diferentes ya que quien lee tiene soportes o ayudas especiales; cuando los textos tienen escasez de organizadores textuales (títulos, subtítulos, bajadas, destacados, etc.) es el lector o la lectora quienes, de



alguna manera, deben cumplir esa función: topicalizar, destacar, reconocer la centralidad de algunos temas, etc.

6. Ambos textos presentan también otra diferencia notable: parten de *conocimientos previos y supuestos diferentes*; mientras el texto del manual parte del supuesto de que el lector o la lectora poco o nada saben sobre la materia a tratar (como las enciclopedias básicas de divulgación), el texto especializado prevé enciclopedias previas más consistentes (al menos, supone que el lector o la lectora conocen o debería saber qué es el humanismo).

Así, el manual parte del punto cero: “Antropología proviene del vocablo griego: a) *anthropos* + b) *logos*, terminación nominal de ciencia” (Damato y García, 2006: 8). Y el texto especializado parte de una comparación con otras ciencias humanas:

La etnología, en efecto, tiene por objeto de estudio al hombre y en principio solo se distingue de las demás ciencias humanas por lo acusadamente alejado, en espacio y tiempo, de las formas de vida, pensamiento y actividad humana que trata de describir y analizar. (Lévi Strauss, 1975: 22)

Si el lector o la lectora del texto de Lévi Strauss no conoce o al menos no se ha preguntado qué y cuáles son las ciencias humanas perderá desde el inicio un potencial de interpretación muy significativo y pondrá en riesgo buena parte de la comprensión de lo que seguirá planteando el científico a lo largo de su texto.

Los conocimientos previos son parte fundamental de la iniciativa interpretativa: los lectores y las lectoras que tienen las enciclopedias supuestas por los textos que leen están en mejores condiciones de realizar movimientos de lectura exitosos que aquellos que no las tienen. Los autores y las autoras no escriben para los mismos públicos ni los mismos sujetos; la lectora o lector supuesto por el manual no es, sin dudas, el mismo que imaginó Lévi Strauss para su texto. Ello no implica que los lectores y las lectoras que no estén modelizados o modelizadas por el texto no puedan leerlo, sino que deberán hacer esfuerzos adicionales para interpretarlo; por ejemplo, el lector o la lectora del texto académico que estamos analizando que no conozca al menos someramente qué y cuáles son las ciencias humanas deberá buscar información sobre ello (otro texto u otro informante) para incrementar su enciclopedia previa y emprender una lectura más productiva. Si los lectores y las lectoras no están advertidos y advertidas de ello, si no pueden calibrar qué información deben buscar antes o durante la lectura de un texto para acompañar este proceso, es probable que caigan en *vacíos interpretativos* que cuesta mucho rellenar y que dificultan la interpretación cabal y productiva de los textos.

## Reflexiones finales

Creemos productivo que los profesores y las profesoras conozcamos cómo son los textos que han poblado los recorridos previos de los y las estudiantes, y los que les damos a leer en los cursos de la educación superior, así como los desafíos de lectura que proponen unos y otros; también, que nos propongamos amortiguar esa falta de experiencia lectora de textos que son novedosos para ellos y ellas, pero resultan comunes en la vida académica universitaria escolar de las y los estudiantes acompañándolos en este nuevo proceso, explicitando las características lingüísticas y discursivas de estos nuevos objetos, advirtiéndoles los nuevos desafíos interpretativos que ellos les proponen, etc.



Insistimos con la idea de que algunas de las dificultades que muestran nuestros y nuestras estudiantes-lectores/as no se debe a un déficit propio ni a una habilidad no aprendida ni desarrollada sino a una *falta de experiencia*: no conocen cómo son esos textos que les ofrecemos en nuestras asignaturas, en nuestros compendios de apuntes, en nuestras clases, etc. ni han realizado ejercicios previos de lectura con ese tipo de objetos discursivos. Bregamos fundamentalmente por la toma de consciencia de que esos textos que les ofrecemos y pedimos que lean suelen ser bastante más extensos, suelen argumentar de manera personal muchas veces más que presentar de forma ordenada definiciones o conceptos; suponen de los lectores y las lectoras informaciones previas de peso, pero no se las dan y tienen que buscarlas por sus medios; difieren notablemente en su forma de los manuales escolares, no les ofrecen muchas veces a simple vista la información principal sino que los lectores y las lectoras tienen que realizar un esfuerzo adicional para identificarla; y suelen ser escritos por autores y autoras especializados para otros públicos, lectores o lectoras especializados y especializadas, más que alumnos y alumnas que, en sus primeros pasos universitarios, saben poco o nada de la materia que se trata.

Pensemos que si un o una estudiante, por ejemplo, está advertido o advertida de que en el texto que va a leer el autor o la autora ha planteado una argumentación sostenida sobre un tema y que esta argumentación le va a requerir interpretar y comprender otros temas auxiliares porque el autor o la autora los ha utilizado *ex profeso* para ejemplificar, comparar o discutir, estará en mejores condiciones de leer que un lector o lectora desprevenida que espera encontrar ciertas definiciones centrales al inicio, otras de menor jerarquía hacia el final, e intenta compilar las primeras en detrimento de las últimas. Muchas veces los lectores y las lectoras llegan a estas conclusiones solos con un costoso ejercicio de ensayos y errores que podrían evitarse si el profesor o la profesora, el lector y la lectora más experimentado y experimentada de esos textos, los previene y no se guarda para sí ese secreto. Enseñar es precisamente eso: develar ante otros y otras los secretos que ya conocemos los y las docentes.

## Referencias bibliográficas

BAJTIN, Mijaíl (2011) *Las Fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos. El hablante en la novela*. Buenos Aires, Las Cuarenta.

BENVEGNÚ, María Adelaida; ESPINOZA Ana María (2012) "Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad". En *Espacios de Docencia. Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente*. Dto. Educación UNLu. N° 3, abril 2012.

CARLINO, Paula (2005) *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, F.C.E.

ECO, Umberto (1993) *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Madrid, Lumen.

EDELSTEIN, Gloria; CORIA, Adela (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.



Universidad Nacional de Morón

EZCURRA, Ana María (2013) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

FERREIRO, Emilia (2001) *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, F.C.E.

GIMÉNEZ, Gustavo (2011) “Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad”. En ORTEGA, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones, Córdoba.

GIMÉNEZ Gustavo (2014) “La lectura de textos académicos como problema”. En *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

GIMÉNEZ, Gustavo (2014) “La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema”. En *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

GIMÉNEZ, Gustavo; LUQUE Daniel; ORELLANA, Mauro (2014) (Comp.) *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

LUQUE, Daniel; ORELLANA, Mauro (2014) “Taller con los ingresantes a la UNC: herramientas para un nuevo tipo de lectura”. En *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

NOGUEIRA, Silvia (2007) *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores: prácticas de taller sobre los discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

ROCKWELL, Elsie (2001) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Educação e Pesquisa*, N° 001. Vol. 27, Universidad de Sao Paulo, Brasil. Pp.11-26

SUÁREZ RAMÍREZ, Sergio; SUÁREZ RAMÍREZ, Miriam (2021) “La lectura: cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario”. En *Sinéctica* [En línea] N° 56. Consultado el 28 de Agosto de 2019. URL: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1214>

### **Corpus considerado para el ejercicio:**

DAMATO, María; GARCÍA, Gloria (2006) *Antropología Cultural*. Córdoba, Yammal Contenidos.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1975) “Las tres fuentes de la reflexión etnológica. Constructores de Otredad”. En LLOBERA, José (1988: ed.) *La antropología como ciencia*. Anagrama, Barcelona.





[www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales