



**DISPOSITIVOS PARA LEER Y ESCRIBIR EN EL UMBRAL ACADÉMICO:  
PASAJES AUTOBIOGRÁFICOS Y METADISCURSIVOS**

**DEVICES FOR READING AND WRITING AT THE ACADEMIC THRESHOLD:  
AUTOBIOGRAPHICAL AND METADISCURSIVE PASSAGES**

**Carla Vanina Andruskevicz<sup>1</sup>**

cvandruskevicz@fhyics.unam.edu.ar

Laboratorio de Semiótica, Departamento de Letras

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Misiones

Argentina

**Resumen**

Este artículo se adentra en un territorio educativo, discursivo y semiótico, situado entre la escuela secundaria y los estudios superiores. Se parte de la categoría del *umbral* –instalada en el campo de la Biosemiótica– para dar cuenta de las tensiones y reacomodamientos que experimentan los/as estudiantes con relación a las prácticas de lectura y escritura en el *paso* hacia la esfera académica quienes, generalmente, se enfrentan a códigos, cánones y normativas distintos a los practicados en la etapa educativa anterior. Asimismo, se pone en diálogo las potencialidades teórico-metodológicas del *umbral* con otras categorías –pertenecientes, especialmente, a la Didáctica y Pedagogía de la lectura y la escritura y el Análisis del Discurso– y se reflexiona sobre aquellos *dispositivos* –prácticas, herramientas y estrategias– que favorecen y potencian el *paso*, dinámico y recursivo, de la escuela secundaria a los estudios superiores; entre ellos, se profundiza en el trabajo con las prácticas escriturales autobiográficas y metadiscursivas/reflexivas. Las indagaciones serán confrontadas y ejemplificadas a través de un corpus de análisis conformado por relatos y ensayos producidos por estudiantes ingresantes a la esfera académica, en los cuales emergen experiencias y testimonios que hacen anclajes en las distintas etapas de sus procesos alfabetizadores –entre los que se destacan, como punto de partida, el mundo familiar y la escuela primaria. De dicho conjunto textual, se selecciona y analiza una serie de fragmentos a partir de abordajes discursivos, semióticos y críticos.

**Palabras clave:** alfabetización académica - umbral - pasajes - autobiografía - metadiscurso

## Abstract

This article explores the educational, discursive, and semiotic realm situated between secondary school and higher education. It begins with the *threshold* category –established in the field of biosemiotics– to address the tensions and readjustments students experience in relation to reading and writing practices as they transition to the academic sphere. Students generally face codes, canons, and regulations that differ from those practiced in their previous educational years. The theoretical and methodological potential of the *threshold* is also brought into dialogue with other categories –specifically, those pertaining to the Didactics and Pedagogy of Reading and Writing and Discourse Analysis– and the author reflects on the *device* –practices, tools, and strategies– that facilitate and enhance the dynamic and recursive *transition* from secondary school to higher education. Among these, the author delves deeper into autobiographical and metadiscursive/reflective writing practices. The inquiries will be confronted and exemplified through a corpus of analysis comprised of stories and essays produced by students entering the academic sphere, in which experiences and testimonies emerge that anchor the different stages of their literacy processes –among which the family world and elementary school stand out as a starting point–. From this textual set, a series of fragments are selected and analyzed using discursive, semiotic and critical approaches.

**Keywords:** academic literacy - threshold - passages - autobiography - metadiscourse

**Recibido:** 07-07-2025

**Aceptado:** 03-10-2025

## INTRODUCCIÓN

En las líneas que siguen, nos proponemos indagar en prácticas textuales y discursivas vinculadas con procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el *paso* de la escuela secundaria a los estudios superiores. Nuestras reflexiones se desplegarán, en primer lugar, en diálogo con las teorizaciones sobre el *umbral*, desarrolladas por Ana Camblong en numerosas investigaciones (2005, 2012, 2017, 2021, 2024) instaladas en el campo de la Biosemiótica; cabe destacar que, si bien esta categoría ha sido pensada, especialmente, en el territorio de la alfabetización inicial, consideramos que también resulta un anclaje teórico-metodológico potente para reflexionar sobre los *pasajes* desafiantes hacia la esfera académica. Asimismo, incorporaremos aportes de la Didáctica y Pedagogía de la lectura y la escritura y del Análisis del Discurso, entre otros enfoques disciplinares, con la finalidad de configurar un entramado propicio a partir del cual trazar una multiplicidad de despliegues que aquí intentaremos sintetizar.

El *umbral*, como cronotopo<sup>2</sup> (Bajtín, 2002) complejo cuyas particularidades dependerán de los universos discursivos y contextuales en los cuales se instale, se pondrá en diálogo con categorías afines –como los *ritos de paso* (van Gennep, 2008), los *pasajes* (Arnoux, 2009) y las *zonas de pasaje* (Bombini y Labeur, 2017)–, que nos permitirán expandir y profundizar las reflexiones sobre aquellos *dispositivos* (Deleuze, 1990) que favorecen y potencian el tránsito entre ambas esferas educativas. A partir de este concepto, nos referimos a aquellas prácticas, herramientas y estrategias que se diseñan y rediseñan, año a año, en el marco de cursos de ingreso, cátedras de primer año, talleres de acompañamiento, entre otros espacios de estudio y enseñanza-aprendizaje, pero también de contención, destinados a acercar a los/as estudiantes a las comunidades discursivas y disciplinares y a sus prácticas de lectura y escritura específicas.

En relación con ello, en los siguientes apartados nos proponemos analizar discursiva, semiótica y críticamente un corpus textual en el cual son protagónicas las voces de estudiantes; estas emergen en la escritura autobiográfica y metarreflexiva/discursiva, de relatos y ensayos; en dichos géneros, afloran ideas y recuerdos vinculados con diversas etapas de los procesos alfabetizadores transitados y *en tránsito* –desde la alfabetización inicial a la académica– y, al mismo tiempo, se visibilizan las tensiones, readecuaciones y reacomodamientos frecuentes en el umbral. Consideramos que el trabajo con dicho corpus es una ocasión estratégica para repensar y proponer dispositivos concretos que colaboren en el acompañamiento consistente y comprometido de las prácticas de lectura y escritura, con la finalidad de tender *puentes* sólidos entre la escuela secundaria y los estudios superiores.

## 1. Umbrales y pasajes en diálogo

Antes de adentrarnos en el corpus en el que se entretajan voces de estudiantes ingresantes a la educación superior, en este apartado compartiremos algunos despliegues de la constelación teórica que sostiene la temática-problemática sobre la cual aquí queremos discurrir. De este modo, tal como anticipamos, partimos de la propuesta de los *umbrales*:

El “umbral” indica en el arranque, que no se trata ni de la mera transgresión, ni de la superación o abolición de lo estatuido, consolidado, reglado y admitido; tampoco se trata del “desvío” o la excepción de la norma, sino más bien, instala el conflicto de estipular el límite mismo, las tribulaciones, incertidumbres y tembladerales semióticos, epistémicos, éticos y políticos de la soberana potencia, singular y comunitaria, ante la instancia suprema de hallar, descubrir, acatar o establecer el “punto” de la discontinuidad y de la diferencia. (Camblong, 2017, p. 67)

En consonancia con esta perspectiva, visualizamos el umbral académico como un espacio en movimiento, de fluctuaciones e inseguridades, puesto que los hábitos culturales y lingüísticos, cristalizados por el uso reiterado y cotidiano en etapas anteriores de la alfabetización, aquí son repensados y puestos a prueba en función de las características del nuevo escenario que se empieza a habitar. Asimismo, las competencias y saberes alcanzados por los/as estudiantes en experiencias educativas anteriores se encuentran y enfrentan con los que la comunidad académica exige a quienes desean ingresar en esta; en ocasiones, esto produce alteraciones que afectan los procesos de lectura e interpretación del mundo habitado: “¿Cuándo emergen los umbrales? Una primera respuesta inmediata y directa sería la siguiente: cuando el encuentro produce extrañeza, cuando las significaciones y sentidos se desordenan, se dispersan y desencadenan incertidumbres, equívocos, confusiones en los interpretantes” (Camblong, 2024, p.183).

Sumado a esto, el umbral al que nos referimos no se concibe como una suerte de puerta de entrada a partir de la cual simplemente se *pasa* al nuevo territorio, sino como una estancia compleja cuya duración es imposible prever de antemano y que implica un proceso recursivo con una multiplicidad de etapas y bucles espiralados, de marchas y contramarchas, en las que se entrelazan logros y dificultades que implican la revisión de las competencias y hábitos afianzados –en el mejor de los casos– con anterioridad. De este modo, el umbral es un “emblema del atravesamiento de una demarcación, por tanto una de sus características semióticas es que se trata de un ‘pasaje’ [...] que supone tiempo y espacio limítrofes” (Camblong, 2017, p.70), todo lo cual convierte al sujeto que *llega* en un *recienvenido*, en un *empezador*<sup>3</sup>.

En este panorama de recomienzos dinámicos, entendemos que *se está* en el umbral, *pasando*, en un cronotopo oscilante que pone en tensión el universo conocido a partir de nuevos escenarios de lectura y escritura específicas y complejas que el/la estudiante

tendrá que empezar a habitar, atravesar y practicar hasta llegar a sentirse cómodo con estas: “Se sale así de un mundo anterior para entrar en un mundo nuevo”, en otras palabras, “‘pasar el umbral’ significa agregarse a un mundo nuevo” (van Gennep, 2008, p.37), desconocido y extraño, que demandará esfuerzos de variada índole para adecuarse a las nuevas formas de interpretación y de producción escrita de la esfera académica. Nos encontramos articulando, en este caso, con los *ritos de paso* –en diálogo con el umbral camblongniano–, cuyo abordaje, por parte de van Gennep (2008)– desde la etnografía y, a partir de otros autores que retoman su teoría, desde la antropología cultural, presta especial atención a las fronteras, las marcas y toda una simbología sobre los límites, los espacios y las zonas territoriales, que permiten hablar de *ritos de paso material* combinados con *ritos de paso espiritual*: “Ya no es el acto de pasar lo que constituye el tránsito, es una potencia individualizada la que asegura ese paso inmaterialmente” (van Gennep, 2008, p.39).

En este sentido, podríamos decir que los *pasos* y *umbrales* que aquí nos interesan de ningún modo son meramente materiales y geolocalizables, sino que también involucran procesos cognitivos, discursivos y semióticos arraigados a la configuración subjetiva y emocional del sujeto, quien “experimenta tembladerales y desacomodos de sus costumbres, de su cuerpo, de sus pensamientos, gran revuelo de sensaciones, deseos y pasiones; en simultáneo, experimenta interferencias, desquicios, tartajeos, inseguridad en sus discursos” (Camblong, 2024, p.186).

A continuación, detengámonos un momento en un conjunto de enunciados<sup>4</sup> extraídos de relatos escritos por estudiantes, los cuales forman parte de nuestro corpus de análisis –sobre el cual, más adelante daremos mayores precisiones metodológicas– y en los cuales se exhiben la inestabilidad y desequilibrio propios de la estancia en el umbral:

Los estudiantes *al entrar a la facultad se asustan* al ver lo que hay que hacer en las diferentes carreras. (Relato N° 12, 2021)

*En secundaria no nos enseñan las herramientas básicas [para] que pasemos a la educación superior*, yo estoy entrando ahora a la facultad sin saber hacer un cuadro conceptual o simplemente una bibliografía, *estoy aprendiendo sobre la marcha actualmente*. (Relato N° 34, 2021)

Cuando empecé el cursillo de ingreso [...] *me di cuenta que no tenía ni pálida idea* de que era realmente un informe, un ensayo o una red conceptual, si bien eran términos dados y utilizados en todo el ciclo escolar cuando tenía que redactar *uno caía en cuenta que no sabía cómo hacerlo*. (Relato N° 43, 2021)

*Al ingresar a esta carrera estaba muy asustada* porque prácticamente *mi nivel de educación es muy básico*, al ver todos esos términos académicos dije *–no, soy pésima en esto*. (Relato N° 49, 2021)

Al ingresar a la universidad en muchas ocasiones *pensé no estar a la altura del universo denso y complejo denominado academia*. (Relato N° 59, 2021)

Como puede visualizarse en los fragmentos anteriores, las sensaciones y emociones del *paso* por el umbral matizan las voces-escrituras de los/as estudiantes: el miedo (“los estudiantes al entrar a la facultad se asustan”, “Al ingresar a esta carrera estaba muy asustada”), la incertidumbre (“no tenía ni pálida idea”), la autovaloración negativa (“soy pésima en esto”, “pensé no estar a la altura”), la frustración y la experimentación de carencia de saberes (“uno caía en cuenta que no sabía cómo hacerlo”, “prácticamente mi nivel de educación es muy básico”, “en secundaria no nos enseñan las herramientas básicas”), enfatizan en las tensiones y diferencias entre ambos *mundos*.

En diálogo con estas voces-escrituras, el mundo conocido y el nuevo –al que en ocasiones se lo representa como un lugar superior y casi inalcanzable, como en el enunciado “pensé en no estar a la altura del universo denso y complejo denominado academia”–, se corresponderían con dos culturas entre las cuales se reconocen procesos explosivos y graduales sumergidos en continuidades y discontinuidades (Lotman, 1999, p.37); consideramos que estas deberían ser tomadas en cuenta a la hora de diseñar y planificar consignas y actividades para la puesta en práctica de la lectura y escritura en los umbrales. En consonancia con ello, también sería recomendable partir de territorios conocidos, aquellos que hagan que los/as estudiantes sientan seguridad y comodidad –*como en casa*–, para luego, progresivamente, acercarlos hacia prácticas de producción cada vez más complejas y encauzadas en marcos disciplinares más específicos.

En este *habitar* el umbral, territorio de negociación y diálogo entre culturas diferentes, pero con variados puntos de encuentro sobre los que sería beneficioso operar para trazar diálogos que refuercen sus continuidades, los/as estudiantes dan sus primeros pasos en renovados escenarios de lectura y escritura. Estos se inscriben en comunidades discursivas cuyas modalidades de comunicación, producción y circulación impulsan hábitos, cánones y normativas que es preciso aprender y ejercitar si lo que se busca es cumplir con el *rito de la agregación* (van Gennep, 2008) al mundo académico.

De este modo, tanto desde el campo de la docencia como del de la investigación, creemos necesario atender a las particularidades contextuales –semióticas, discursivas, subjetivas– de este espacio complejo con la finalidad de diseñar estrategias que fortalezcan los *pasajes*, es decir: “El tránsito de la escuela media a los estudios superiores, introduciendo y sistematizando conocimientos acerca del discurso escrito y de las prácticas de lectura y escritura” (Arnoux, 2009, p.7), o las *zonas de pasajes*:

Desde una perspectiva que aborda el problema de la lectura y la escritura no como un mero problema técnico o retórico sino que hace visible la complejidad de los contextos sociohistóricos y culturales en los que se producen las experiencias, en las zonas de pasaje

se apuesta al reconocimiento de un sujeto estudiante en sus múltiples posibilidades de apropiación del conocimiento ciertamente alejadas de ciertas percepciones estereotipadas en clave deficitaria en relación con lo que los estudiantes están en condiciones de hacer cuando llegan al umbral de la educación superior. (Bombini y Labeur, 2017, p.16)

Antes de avanzar hacia el siguiente apartado, compartamos un segundo conjunto de enunciados extraídos de ensayos escritos por estudiantes de la misma cátedra a la cual hicimos alusión con los relatos, los cuales se plantearon como producción y examen final correspondiente a su dictado:

Al llegar a la universidad *me adentré en una esfera de la actividad humana completamente desconocida*, con *exigencias* respecto a las prácticas de lectura y escritura *mucho mayores*, y a la que *temía* no responder de la manera adecuada. (Ensayo N° 3, 2024)

Estos saberes [los de la alfabetización académica] son necesarios *a la hora de enfrentarnos a la gran esfera académica universitaria* que nos los exigen para poder participar de la producción textual de cada cátedra. (Ensayo N° 5, 2024)

Comenzar la universidad *fue un desafío inesperado para mí*. A pesar de haber terminado la secundaria el año pasado, *me di cuenta de que mi educación previa no me había preparado adecuadamente para lo que se venía después*. La escritura, en particular, *se puede tornar un gran desafío* para muchos estudiantes que recién ingresan como yo.

En el secundario, había aprendido a escribir trabajos simples y cortos, pero *nunca imaginé que el nivel de exigencia en la universidad sería tan alto*. Cada trabajo requería no solo un dominio del tema en cuestión, sino también una habilidad para articular mis pensamientos de manera efectiva, lo cual podría resultar abrumador. (Ensayo N° 10, 2024)

Más allá de las notables diferencias en las características de la escritura y de la textualización con respecto a los relatos –en las cuales nos detendremos más adelante–, en estos ensayos, luego de un año de recorrido académico, las sensaciones y afectaciones propias del umbral continúan emergiendo como protagonistas, pero esta vez, a partir de interpretaciones y despliegues que articulan con la bibliografía teórica a la cual los/as estudiantes han accedido en el dictado de la cátedra y que les permiten *leer* críticamente su propia realidad experiencial. La *extrañeza* provocada por esta nueva estancia (“*me adentré en una esfera de la actividad humana completamente desconocida*”, “*fue un desafío inesperado para mí*”, “*lo cual podría resultar abrumador*”), nuevamente el miedo (“*temía* no responder de la manera adecuada”) y la identificación de competencias y saberes requeridos para transitar el nuevo mundo con los que no se cuenta (“*con exigencias respecto a las prácticas de lectura y escritura mucho mayores*”, “*nunca imaginé que el nivel de exigencia en la universidad sería tan alto*”, “*me di cuenta de que mi educación previa no me había preparado adecuadamente para lo que se venía después*”), son algunas de las dimensiones que enfatizan en las tensiones e incomodidades del umbral.



Recordemos, antes de concluir con estos despliegues iniciales sobre el umbral académico, que no será tarea fácil para quien es *recienvenido* –tal como se advierte en los fragmentos compartidos– recorrer estas zonas movedizas de pasajes como instancias de crisis y de confrontación entre competencias y saberes aprendidos en etapas alfabetizadoras anteriores. En otras palabras, no es una práctica sencilla o automática dar el primer paso, iniciar el tránsito por los estudios superiores en los que también –no podemos negarlo– se experimentará una *vigilancia* atenta de la *policía discursiva* (Foucault, 1996) respecto a las formas legítimas y válidas del decir/escribir en tal o cual comunidad disciplinar.

## 2. Dispositivos para el umbral

Iniciamos este nuevo apartado insistiendo, en el marco de nuestras indagaciones, en la búsqueda de prácticas estratégicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente aquellas que facilitan y potencian el pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores. Tal como hemos anticipado, y siguiendo la propuesta alfabetizadora biosemiótica de Camblong (2024), reconocemos la importancia de diseñar y planificar consignas flexibles, adaptables, en las que se valore la *palabra* de los/as estudiantes, actividades y tareas para la ejercitación y entrenamiento de la escritura en marcos disciplinares específicos, adecuadas a las particularidades de los contextos que habitan y a los saberes y competencias de los cuales se han apropiado en etapas educativas anteriores. Para ello, nos parece oportuno proponer algunos *dispositivos para el umbral* que no se corresponden con metodologías de aplicación en el aula o recetas con pasos inamovibles, sino con prácticas discursivas y escriturales que podrían favorecer el afianzamiento de hábitos y continuidades en esta zona de movimientos constantes.

De acuerdo con lo dicho, observemos a continuación la crítica posición de un estudiante en tránsito por el umbral, en relación con los *métodos* de enseñanza:

Mi opinión sobre la educación en sus diferentes niveles puede resultar desalentadora, pues creo que muchos en su posición de “educadores” dejan mucho que desear, acudiendo a métodos ineficientes (desactualizados) o a llamadas “soluciones” que no funcionan con todos los alumnos y que, de no lograr los resultados esperados, el individuo es tenido de menos por el resto de sus pares. (Relato N° 16, 2021)

Advirtamos las distintas dimensiones y temáticas que entran en juego en este fragmento de uno de los relatos del corpus: por un lado, el reclamo ante la utilización de métodos que se aplican sin consideración de los sujetos de aprendizaje y que, por lo tanto, no “funcionan” en todos por igual; por el otro, las consecuencias que esto acarrea en cuanto al desprecio o exclusión por parte de la comunidad académica (“el individuo es tenido de menos por el resto de sus pares”).



Con la finalidad de suavizar este tipo de rispideces y tantas otras que podrían generarse en esta zona de pasajes en la cual nos situamos, proponemos la reflexión sobre la construcción de consignas, motivadoras, sugestivas, vinculadas con el mundo de los/as estudiantes, que resulten verdaderos *problemas* (Alvarado, 2013) a los cuales se les podría encontrar múltiples soluciones en el devenir de los procesos de escritura. En ellos, sería esperable que se involucren desafíos metadiscursivos/reflexivos que eviten la automatización de las prácticas alfabetizadoras, tal como se visibiliza en los siguientes fragmentos de relatos en los que se recuperan escenas, frustrantes y tediosas, del tránsito por la escolaridad básica inicial:

En la escuela primaria [...] lo único que se hacía con ello era *extraer información para responder a cuestionarios, sin entender lo que realmente eran* o realizar lecturas comprensivas [...]. Y las producciones de textos propios eran prácticamente inexistentes. (Relato N° 37, 2021)

En las etapas previas al ingreso académico, recuerdo al proceso de aprendizaje de lecto-escritura *como algo sistemático, mnemotécnico. Con poca o nula posibilidad de razonamiento, sobre todo en la primaria*. El docente cumplía un rol casi enteramente expositivo-explicativo, en donde creo recordar se pretendía que *memoricemos* normas que *costaba traerlas a lo que era un uso diario* y nos impedía contrastar con el uso diario del lenguaje. (Relato N° 51, 2021)

Más bien era algo *automático de leer y contestar preguntas, sin relacionar, pensar, interpretar o explicar lo que leíamos*. (Relato N° 14, 2024)

Casi todos los docentes se limitaban a *dictar durante horas enteras o a escribir en el pizarrón* para que luego los alumnos *copiaran* lo mismo. *Escribir sin parar desde el inicio de la jornada hasta el recreo no me generaba satisfacción ni a mí ni a ninguno de mis compañeros* por la mera razón que no sabíamos para qué lo hacíamos. (Relato N° 38, 2021)

Memorización sin reflexión, corte y pegue sin aprehensión, copia agobiante con una ausencia de objetivos claros, lectura extractiva de datos (Marín, 2006) sin relaciones o anclajes en la vida cotidiana, son algunos de las prácticas alfabetizadoras que los/as estudiantes recuerdan y relatan con cierta sensación de agobio e insatisfacción al reconocer, en la automatización de los procesos de lectura y escritura y en la repetición sin sentido, la ausencia de aprendizajes significativos. Como contraparte de este tipo de prácticas descontextualizadas y sin correlatos a partir de los cuales los/as estudiantes puedan conectar con sus saberes y experiencias previas, proponemos atender a los dispositivos para el umbral en el pasaje escuela secundaria-estudios superiores, es decir, a aquellas prácticas discursivas y escriturales que fortalecen y potencian dicho paso, repleto de inestabilidades e inseguridades –tal como hemos visto a partir de la propia experiencia de sus protagonistas.

Cabe señalar que, junto a Deleuze (1990), entendemos el *dispositivo* como un conjunto múltiple –un *ovillo* o *madeja*– de *líneas* entrecruzadas que persiguen direcciones y

orientaciones diversas las cuales, a su vez, podrían modificarse o quebrarse deviniendo en renovados recorridos. En este sentido, nos hemos propuesto desenmarañar los dispositivos para el umbral, desentrañarlos, sumergiéndonos en las dimensiones de enunciación que los pueblan y los surcan, sin dejar de tener en cuenta que estas mismas configuran zonas dinámicas donde el saber, el poder y las subjetividades entretejen líneas de fuerza que atraviesan las discursividades que nos proponemos analizar. Los dispositivos “son máquinas para hacer ver y para hacer hablar” (Deleuze, 1990, p.155), pero la visibilidad que ofrecen no descubre objetos preexistentes ni universales, sino que bosqueja figuras variables que se construyen a partir de múltiples flujos de intensidades que oscilan entre la *historia* –lo que ya no somos– y la *actualidad* –lo que somos y lo que estamos siendo– (Deleuze, 1990).

En esta ocasión, nos interesa puntualizar en dos dispositivos para el umbral que, entrelazados en consignas que se plantean como desafíos y problemas a resolver, invitan a los/as estudiantes a posicionarse como autores/as y a construir su figura enunciativa, a la vez que los estimulan a prestar atención a la recursividad de los procesos de escritura en la esfera académica. Nos referimos, en este caso, al trabajo con el metadiscurso/ reflexión y la autobiografía, como prácticas clave para la zona de umbrales y pasajes en la cual nos instalamos, puesto que involucran tareas en las que el/la estudiante se conectará con su historia de vida, con sus experiencias y con sus propias producciones escriturales y discursivas.

Antes de focalizar en el marco teórico de los dispositivos para el umbral esbozados, nos detendremos brevemente en la configuración del corpus de análisis que, anticipadamente, hemos empezado a compartir en apartados anteriores con la finalidad de ejemplificar los planteos teóricos que venimos desplegando. Por un lado, contamos con producciones de estudiantes correspondientes a dos cohortes (2021 y 2024) de una cátedra de primer año de la carrera de Letras (FHyCS-UNaM) en la cual se abordan las prácticas de alfabetización académica requeridas en todas las materias del plan de estudios. Dicho corpus, contiene numerosos relatos<sup>5</sup> desarrollados a partir de una consigna que, con sutiles diferencias entre un año y otro, solicitaba recordar experiencias –tanto positivas como negativas– previas al ingreso a la universidad y con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura y al rol de los docentes. Resulta oportuno mencionar que esta consigna se planteó como la primera actividad en el marco del dictado de la cátedra, por lo cual, uno de los objetivos primordiales que se tuvo al diseñarla fue el primer contacto y acercamiento, entre estudiantes y docentes, a través de la conversación y socialización de los relatos de sus experiencias alfabetizadoras escolares.

Por otro lado, contamos con un conjunto de ensayos<sup>6</sup> elaborados en el marco de la misma cátedra y planteados –tal como enunciamos previamente– como producción y examen final. La consigna correspondiente solicitaba la escritura de este género en torno al tema

de los *procesos de producción textual*, en articulación con sus propias experiencias y con contenidos, conceptos, ideas clave y autores trabajados en los 3 Itinerarios –modalidad en la que se presentan los módulos en dicha cátedra– del Programa. Asimismo, la guía de producción se organizaba a partir de sus etapas o momentos clave: en primer lugar, el *Plan*, en el que se debía asentar un título posible, aspectos del tema a trabajar, autores y textos a considerar como bibliografía y un esquema de contenido con progresión temática; en segundo lugar, la *Escritura* propiamente dicha, en la cual se especificaban los aspectos vinculados con el estilo, la composición, el formato y los paratextos requeridos.

Ambas consignas, una planteada al inicio del dictado y otra al final, permitieron recuperar las experiencias de los/as estudiantes en relación con las prácticas de lectura y escritura, ligadas a dimensiones subjetivas, pasiones y afecciones. Esta actividad resulta placentera para muchos estudiantes –e incluso agradecen cuando se la propone en el aula– puesto que les posibilita conectarse con su memoria y con su propia historia de vida:

Valoro un montón cuando se proponen actividades que implican recordar experiencias escolares. Quizás tenga que ver con el desafío que representa para mí recordar un momento clave y significativo en la etapa escolar, y más aún recordar a alguna maestra de 3er o 4to grado diciéndome alguna frase inolvidable. Esto no quiere decir que no haya sucedido, simplemente se ha esfumado de mi memoria o está debajo de muchas capas que aún no pude descubrir. (Relato N° 6, 2024)

En el caso del ensayo, producido luego de un año de estudio y recorrido académico, también se visibiliza el trabajo con el discurso referido a partir de la articulación con la bibliografía estudiada, la cual –tal como mencionamos anteriormente–, potenció el análisis de sus propios procesos de alfabetización en el umbral. Si bien son aspectos sobre los cuales aquí no podremos profundizar, teniendo en cuenta que ambos corpus señalan el inicio –con los relatos– y el final –con los ensayos– del pasaje por la cátedra en cuestión –en la cual, entre uno y otro género, los/as estudiantes también escribieron comentarios, fichajes, glosarios, informes y reseñas–, en estos se advierten los contrastes entre dos tipos de escritura. Por un lado, una más incipiente, con dificultades de variada índole y que afectan a las propiedades textuales básicas; por el otro, una escritura con más entrenamiento y experticia dado el tránsito académico con relación a la experiencia con distintos géneros y formatos –competencias requeridas para la incorporación de los/as estudiantes en las comunidades disciplinares y discursivas específicas.

## 2.1. Pasajes autobiográficos

Luego de explicitar la configuración del corpus de análisis a partir del cual ejemplificamos nuestras indagaciones con fragmentos seleccionados de las voces-escrituras de estudiantes, iniciaremos este apartado poniendo el foco en las *prácticas autobiográficas* –en diálogo con las *metadiscursivas*, sobre las cuales nos explayaremos más adelante–

como dispositivos favorecedores y potenciadores del paso hacia la esfera académica. Resulta oportuno mencionar que en el marco de la propuesta alfabetizadora biosemiótica de Camblong (2024), el relato sobre la vida cotidiana de los niños, la conversación sostenida y en continuidad junto a sus docentes a partir de la cual se ejercita y potencia la memoria, y su traslado/trazado en la escritura que registra la existencia de alguien en el espacio, son dimensiones cruciales a las que se sugiere atender:

Un abordaje pragmático de los discursos cumple al pie de la letra, la misma escenificación de la palabra autobiográfica. Es decir, auto: indica bucle semiótico de la capacidad atencional y reflexiva; bio: pone en escena la vida humana, existencia biosemiótica; y gráfica: representación en grafos existenciales entre los que se incluye la escritura. (Camblong, 2024, p.125)

Resulta relevante destacar que la presencia del género autobiográfico, o mejor, y en palabras de Arfuch (2007), del *espacio biográfico* –al que consideramos estratégico al momento de diseñar consignas que alivianen las tensiones del umbral–, habilitó la inclusión de anclajes en la *historia* de los/as estudiantes cuyos relatos y ensayos se exhiben en el corpus. Estos dan cuenta de instancias cronotópicas que forman parte de la *escritura* de su *vida* con relación a los procesos alfabetizadores, incluso de aquellos desarrollados en el contexto familiar:

*Mi mamá desde muy temprana edad me hacía leer hasta que era capaz de explicar el tema con fluidez. Sintetizar más que resumir, conocer antes de opinar, las conversaciones diarias con mi mamá implicaban fundamentar lo que solicitaba o decía necesitar, y aclaro que no es docente ni erudita en ningún campo más allá del de ser una rara mamá; era su exigencia lo que me acostumbró a responder los interrogantes de primer grado evitando monosílabas, también la que incentivaba a leer cualquier tipo de texto (sea cuento, manuales o enciclopedia), y la que escuchaba mis monólogos cuando practicaba qué añadir o quitar para una lección oral. (Relato N° 3, 2021)*

*Aunque desde muy pequeña, mi madre fue la que me motivaba a escribir, ya sea con textos de revistas que me hacía copiarlas entre otras, creo que mi madre fue mi mayor motivación para esto y aunque no esté, siento un pedazo de esto que me dejó inculcado (Relato N° 4, 2024)*

*La lectura y escritura, como la enseñanza es algo que desde pequeña (al ser hija de una docente) siempre estuvo presente en mi vida. Todo esto de manera positiva para mi desarrollo académico, en casa para la escuela y de la escuela para la vida. (Relato N° 13, 2024)*

En los fragmentos de los relatos anteriores se perfilan imágenes autobiográficas y alfabetizadoras que se enmarcan en una de las cuatro matrices dialógicas perfiladas por Camblong (2024): “Con el propósito de poner en escena un eventual itinerario a seguir por la criatura inmersa en sus entornos y en continuidad experiencial de aprendizajes” (p.139). En este caso, en las voces-escrituras de los/as estudiantes se visibiliza la *segunda*

*matriz* que corresponde al *diálogo familiar*, en el cual la figura de la madre es valorada como aquella que ha impulsado, motivado y acompañado, con exigencias y entrenamientos insistentes (leer, escribir, copiar, sintetizar, opinar, fundamentar, oralizar), las prácticas de lectura y escritura y su transformación en hábitos que, probablemente, han favorecido el paso hacia otros territorios educativos y socioculturales (de la “casa para la escuela y de la escuela para la vida”). En relación con esto, el primer relato compartido de la serie anterior (N° 3, 2021) culmina con una pregunta retórica que, por un lado, enfatiza en la importancia de las etapas previas a la escolaridad y, por el otro, expande aún más la propuesta con relación a la *alfabetización académica temprana* (Marín, 2006) al preguntarse: “¿Y si [...] comenzara por casa?”.

Continuando con las características de la autobiografía, coincidimos con Arfuch (2007) cuando afirma:

No es tanto el “contenido” del relato por sí mismo –la colección de sucesos, momentos, actitudes– sino, precisamente, las estrategias –ficciones– de auto-representación lo que importa. No tanto la “verdad” de lo ocurrido sino su construcción narrativa, los modos de nombrar(se) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de otro yo. (2007, p.60)

En el caso de los fragmentos compartidos, observamos algunas estrategias retóricas que enriquecen y potencian los recuerdos y autorrepresentaciones, como hipérboles (“me hacía leer hasta que era capaz de explicar el tema con fluidez”, “incentivaba a leer cualquier tipo de texto”), juegos de oposiciones (“Sintetizar más que resumir, conocer antes de opinar”, “no es docente ni erudita”), hipérbaton (“más allá del de ser una rara mamá”), matices emotivos y metáforas (“creo que mi madre fue mi mayor motivación para esto y aunque no esté, siento un pedazo de esto que me dejó inculcado”).

Al mismo tiempo, según Arfuch (2007), la autobiografía instala la intersubjetividad a partir de un acuerdo o sintonía entre autor y lector, antes que un *pacto* que obligue a este último a creer en una serie de verdades que el primero le ofrece puesto que –es preciso destacarlo– se construye sobre el terreno de la ficción, por lo cual, “se tratará, simplemente, de literatura” (Arfuch, 2007, p.47). Además, en este género se visibiliza una “confrontación rememorativa entre lo que era y lo que ha llegado a ser” (Arfuch, 2007, p.47), tal como se advierte en los fragmentos que siguen:

La profesora de lengua decía que “nos preparaba para la facultad”, entonces nos solía corregir de múltiples formas, y aunque a veces era tedioso, lo tomo como un aprendizaje valioso en mis conocimientos de lectura y escritura. [...] en el momento uno no valora, pero al llegar a la vida universitaria empieza a entender todas esas enseñanzas. (Relato N° 2, 2021)

[Nombre] estuvo liderando mi lista de profesoras menos favoritas de todo el secundario, y no fue hasta el ingreso en la UGD que entendí *por qué sus métodos tenían que ser tan "estrictos". No eran estrictos, eran precisos. Eran necesarios para poder desenvolverme en cualquier ámbito universitario.* (Relato N° 23, 2021)

Para una *persona académica puede no ser mucho*, pero para un *chico en la secundaria que tal vez nunca leyó un libro en su vida, pasar a leer un libro por trimestre*, los cuales son 3 libros por año y, en perspectiva, 15 libros en su trayecto académico, si es una suma. (Relato N° 27, 2021)

En cada uno de los fragmentos autobiográficos anteriores, se movilizan recuerdos que subrayan los pasajes entre ambas esferas educativas. En estos, los/as estudiantes rememoran quiénes eran y cómo pensaban antes de su ingreso a los estudios superiores, y de qué manera, ciertas experiencias y aprendizajes, transformaron sus prácticas y su modo de enfrentarse a estas: "En el momento uno no valora pero al llegar a la vida universitaria empieza a entender todas esas enseñanzas"; "y no fue hasta el ingreso [...] que entendí por qué sus métodos [...] eran necesarios para poder desenvolverme en cualquier ámbito universitario"; "pero para un chico en la secundaria que tal vez nunca leyó un libro en su vida, pasar a leer un libro por trimestre [...] si es una suma".

En consonancia con los planteos teóricos presentados, Derrida (2008) reflexiona sobre el *animal autobiográfico* que se corresponde con esa clase de persona que no puede esquivar el deseo por la confesión, la revelación y por *quitar los velos* que revisten su propia historia. La autobiografía expone la evidencia del *yo* inmerso en una temporalidad presente en la que se habla y cuenta para dejar una marcación de su propia existencia; esto posibilita "a quien habla de sí refugiarse, con el fin de declinar cualquier responsabilidad y cualquier carga de la prueba, detrás de la autoridad artificial de un género, detrás del derecho de un género cuya pertenencia a la literatura [...] sigue siendo problemática" (Derrida, 2008, p.73). No es casual que una estudiante advierta dicha función de la autobiografía en el siguiente fragmento de su relato:

En relación a la *escritura, siempre encontré en esta un refugio*, y una forma de poder ordenar y visualizar mis ideas de una manera sana. Con el tiempo, descubrí que *con mis textos puedo llegar mejor a otras personas, y eso me motiva a seguir escribiendo* al día de hoy. (Relato N° 7, 2024)

Advirtamos en el fragmento anterior la dimensión clave en el espacio autobiográfico de la *interdiscursividad* –antes planteada–; como sabemos, el discurso es instaurador de subjetividades, a través de un *yo* que se dirige a un *tú* entablando relaciones dialógicas (Benveniste, 2010) e inmersas en contextos múltiples. La subjetividad no implica simplemente la manifestación de sentimientos, emociones o pasiones, sino también la instalación y afirmación del sujeto a partir de lo dicho en determinada enunciación. En este sentido, la práctica de decir o escribir algo es impensable sin la actuación de un

sujeto con competencias particulares y con una identidad en permanente construcción a partir de los intercambios y relaciones con los *otros*: “En cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a este otro. Toda enunciación es, explícita o implícita, una alocución, postula un alocutario” (Benveniste, 2008, p.85).

Para finalizar, consideramos que este juego dialógico e interdiscursivo fortalece aún más las prácticas escriturales autobiográficas como dispositivos para el umbral. A partir de estas, las experiencias, recuerdos y testimonios de los/as estudiantes son valorados en la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización académica desencadenando, al mismo tiempo, procesos metadiscursivos/reflexivos sobre los cuales nos adentraremos en el siguiente apartado.

## 2.2. Pasajes metadiscursivos

A continuación, desarrollaremos algunas dimensiones vinculadas al segundo de los dispositivos para el umbral que plantearemos en este trabajo. Como punto de partida, afirmamos que las prácticas y consignas que posibilitan a estudiantes de los estudios superiores desarrollar *metadiscursos* (Maingueneau, 2008) –a partir de los cuales comentan, reformulan, evalúan, corrigen sus propios procesos de estudio, lectura y escritura–, al mismo tiempo les permiten desplegar dinámicas de significación para *pensar-se* a sí mismos como lectores-escriitores, en un flujo siempre abierto y móvil. Entendemos que la reflexión metadiscursiva –constante, sostenida y acompañada por el/la docente– es una práctica que habilita y fortalece el posicionamiento estratégico de sus autores-estudiantes en las textualidades que producen, su revisión crítica y, en el mejor de los casos, la transformación de esta en un hábito clave en el pasaje educativo en el que nos situamos en este trabajo.

Recordemos que Bajtín (2002) reconoce que los enunciados –con los cuales nos comunicamos, hablamos y escribimos– poseen un *carácter metalingüístico* (Bajtín, 2002) que se despliega a partir de las relaciones dialógicas que entre estos se entretienen: son las *fuerzas metalingüísticas* las que instalan las fronteras que distinguen las voces de los sujetos discursivos participantes de una comunicación. En este sentido, las respuestas esperadas/generadas por los enunciados se desencadenan de la capacidad que poseen los sujetos para reflexionar metalingüística/discursivamente sobre ellos, ya sean propios o ajenos. En otras palabras, la respuesta a lo enunciado/dicho por otro, o por el mismo hablante-escriitor que habita el umbral académico junto a sus subjetividades y pasiones, resultará siempre una reflexión e interpretación sobre el discurso, una *vuelta* sobre las palabras oídas o leídas.



Sumado a esto, desde nuestra perspectiva, concebimos la escritura de los/as estudiantes, como producción que habilita múltiples prácticas y procesos, como un entramado de signos sumergido en la *semiosis infinita*. En relación con lo planteado, si el ser humano –estudiante– piensa a través de signos, cuando *se piensa*, cuando reflexiona sobre sí mismo, él es un signo, por lo cual, se traduce e interpreta en el fluir de sus pensamientos (Peirce, 2012). Esta posibilidad de *pensar-se* como *estudiante-signo*, y a su propia escritura como un proceso móvil e inacabado que podría reformularse, revisarse y mejorarse más de una vez y procesualmente, tal como hemos visto, resulta un verdadero desafío en el espacio del umbral académico, en el cual los hábitos y prácticas de lectura y escritura cristalizadas en instancias educativas anteriores se reformulan y complejizan.

En relación con los últimos planteos, detengámonos en el siguiente fragmento ensayístico:

*La escritura requiere también tiempo, requiere silencio, requiere un ritual.* Por ello, no alcanza solo con saber, sino con saber hacer. Para escribir pienso el momento, la hora, el lugar de la casa, la mesa y el mate como compañía. Sin ritual no hay escritura.

En efecto, escribir requiere *un compromiso y una responsabilidad con el lector o lectora*. Conocer la situación y el contexto comunicativo hace al texto receptivo y amable para su posterior lectura. *La experiencia es entonces, también, una experiencia constante de empatía con un otro lector, con autores y con una misma.* En resumen, “Si escribir sirve para aprender, podemos aprender de la escritura escribiendo sobre escribir” (Cassany, 2012, 48). Esta práctica de escribir sobre la escritura me nutre y ofrece una mayor claridad en la disipación de las dudas frecuentes frente a la página en blanco. Sin duda, *la experiencia infinita de la escritura me interpela en el sentido de que siempre quedará algo por revisar.* (Ensayo N° 6, 2024)

En el primer párrafo, observamos la representación de la escritura como un ritual que, para ser llevado a cabo, requiere de ciertas condiciones cronotópicas y contextuales ineludibles (“Sin ritual no hay escritura”). Seguidamente, a través de comentarios con matices metaescriturales, se la plantea como una experiencia infinita en la que se tiene en cuenta a los *otros* –lectores y autores–, pero también a uno mismo –enfaticando nuevamente en la interdiscursividad a la cual aludimos anteriormente.

Al recuperar los recorridos de los primeros apartados, los/as estudiantes tendrán que pasar por el territorio conflictivo y tensionante del umbral –o se encontrarán pasando– recurriendo a sus trayectorias anteriores, pero también, a los nuevos discursos disciplinares, científicos y normativos con los que empezarán a interactuar con frecuencia en el devenir de las clases, tutorías y diálogos con sus docentes y pares. Estas y tantas otras situaciones comunicativas, también los enfrentan a reflexiones metadiscursivas respecto a la adecuación a los registros pertinentes sobre los cuales actuarán una diversidad de tradiciones, filtros y cánones que condicionan el decir/escribir en el universo académico y disciplinar: “La disciplina es 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, 1996, p. 38).

En relación con ello, observemos los siguientes fragmentos ensayísticos:

Una de las primeras consignas propuestas por el Equipo de cátedra [...] fue la de *relatar la experiencia de lectura*. Hoy es la de *ensayar sobre la experiencia con la escritura*. Me pregunto: ¿*escribir es una experiencia constante*? Entiendo que para “escribir bien” se requiere una riqueza en cuanto a las prácticas de escritura. (Ensayo N° 6, 2024)

En el informe de lectura [...] hice mención de *la escritura como una actividad tenebrosa, y que esta puede sentirse como un laberinto*. Al día de hoy puedo decir que no lo es, o al menos no tanto como antes, aunque durante el proceso de escritura del informe experimenté este estrés. Sin embargo, *fue este momento en el que empecé a amigarme con la idea del lector*, y tuve en cuenta el uso de las funciones pertinentes para con el receptor de ese informe. Adecué el texto para que cumpla el propósito de brindarle al lector datos objetivos y claros de la lectura de las obras de Cassany, haciendo uso de secuencias expositivo-explicativas propias de este *género discursivo* y teniendo en cuenta las ideas claves. Imaginándome al lector, el cual yo tenía que considerar como alguien que no conoce mucho del tema, le pedí a amigos y familiares que lean el informe, y así pude verificar si el texto lograba su cometido o no. Finalmente, el producto alcanzó su objetivo y quedé satisfecha con mi trabajo. (Ensayo N° 7, 2024)

En ambos fragmentos, advertimos el esfuerzo de los estudiantes por adecuarse a un universo discursivo con características y normativas estilísticas precisas en las que se revelan tradiciones retóricas y enunciativas pero, al mismo tiempo, también anclajes en las subjetividades, afecciones y pasiones propias de esta zona de pasajes: “La escritura como una actividad tenebrosa [...] como un laberinto”; “durante el proceso de escritura del informe experimenté este estrés”; “empecé a amigarme con la idea del lector”; “quedé satisfecha con mi trabajo”. Nuevamente, se reconoce una representación de la escritura (del “escribir bien”) como una experiencia (“constante”) y como una práctica arraigada a saberes específicos; a su vez, en los fragmentos seleccionados se vislumbra la reflexión metadiscursiva respecto a los procesos de producción de los estudiantes y a su construcción como enunciadore-escritores que desean ingresar a una comunidad académica y disciplinar en particular, integrada por enunciatarios a quienes se dirigen y con quienes dialogan.

Tanto en los relatos como en los ensayos del corpus, y especialmente en los enunciados estratégicos seleccionados para el análisis, hemos reconocido *pistas* respecto a la construcción del *ethos* que, como sabemos, revela una *manera de ser* del enunciador a partir de una *manera de decir*:

No se trata entonces de una representación estática y bien delimitada, sino más bien de una forma dinámica construida por el destinatario a través del mismo movimiento de la palabra

del hablante. El ethos no actúa en primer plano, sino de modo lateral, implica una experiencia sensible del discurso, moviliza la afectividad del destinatario. (Maingueneau, 2010, p.206)

Es de esta forma que, en las producciones analizadas, el ethos se construye en diálogo con las representaciones que los destinatarios se hacen de los enunciadores-estudiantes. Por lo cual podríamos afirmar que mientras el “orador enuncia una información y *al mismo tiempo* dice: yo soy esto, no soy aquello” (Barthes en Maingueneau, 2009, p.90), al mismo tiempo el destinatario va recogiendo huellas discursivas que dan cuenta de las subjetividades a través de interpretaciones y sentidos dinámicos con los que construye una representación de quien enuncia en determinado contexto discursivo.

Reparemos en un último fragmento ensayístico que da cuenta de la apropiación, por parte de la estudiante, de las prácticas recursivas y metadiscursivas/reflexivas que los procesos de escritura académica habilitan:

Finalmente podría decir que he mejorado mi escritura en comparación con los primeros trabajos académicos. Si bien hay mucho por aprender y varios obstáculos por superar *estoy orgullosa de mi proceso de aprendizaje y mi evolución como escritora*.

En unos años *volveré a abrir este ensayo para añadirle nuevas experiencias, conocimientos y competencias adquiridas regresando a mis primeros pasos académicos*. (Ensayo N° 14, 2024)

Tal como se advierte, en sus palabras se diseminan algunas pistas que van construyendo su figura de enunciativa y su posicionamiento respecto a las prácticas discursivas académicas: por un lado, manifiesta una valoración de la autoevaluación (y, en este sentido, la estudiante ha reparado en que la revisión de sus textos no es una práctica exclusiva de sus docentes) y enfatiza en el pasaje y la transformación visible de sus prácticas (“He mejorado mi escritura en comparación con los primeros trabajos académicos”, “estoy orgullosa de mi proceso de aprendizaje y mi evolución como escritora”). Por otro lado, reconoce que el aprendizaje continúa (“Si bien hay mucho por aprender y varios obstáculos por superar”) y que la escritura habilita procesos móviles de recursividad infinita (“En unos años volveré a abrir este ensayo para añadirle nuevas experiencias, conocimientos y competencias adquiridas”).

Para finalizar, y teniendo en cuenta las experiencias y producciones analizadas, insistimos en que las prácticas metadiscursivas resultan *dispositivos para el umbral* estratégicos que favorecen la continuidad de los procesos de lectura y escritura académica. En este sentido, entendemos que dichas prácticas potencian y fortalecen las competencias de los/as estudiantes, les posibilitan reflexionar sobre sus propias producciones y, al mismo tiempo, pensarse y construirse como enunciativos de comunidades disciplinares específicas.

## CONCLUSIONES

En uno de los primeros relatos compartidos, un estudiante confesaba: “Yo estoy entrando ahora a la facultad sin saber hacer un cuadro conceptual o simplemente una bibliografía, *estoy aprendiendo sobre la marcha actualmente*” (Relato N° 34, 2021). Al considerar lo dicho, y con el objetivo de evitar la discontinuidad, la improvisación y los procesos alfabetizadores automáticos, apresurados y superficiales, en este trabajo hemos propuesto atender a las particularidades complejas y tensionantes –sobre todo para quienes son reciénvenidos– del umbral académico. Ponemos en el centro de la escena las voces-escrituras de los/as estudiantes, sus competencias, sus saberes y sus experiencias –educativas, pero también de la vida cotidiana– previas al ingreso a los estudios superiores.

Al mismo tiempo, a través del trabajo con *dispositivos para el umbral* en el que enfatizamos en las prácticas discursivas autobiográficas y metadiscursivas/reflexivas como herramientas estratégicas en esta zona sensible de movilidades e inseguridades, hemos señalado la importancia del diseño de consignas y guías de producción que aprecien la gradualidad y dosificación de los procesos de lectura y escritura –en cuanto a sus dimensiones temáticas, estilísticas y compositivas– en articulación con las características específicas de cada comunidad disciplinar.

Al hablar de los *pasajes* de París –aquellas galerías de cristal cubiertas que atraviesan edificios de un extremo a otro y se instalan como paseos comerciales–, Benjamin (2014) retoma lo apuntado en la *Guía ilustrada* de esta ciudad en la que se revela lo siguiente:

[...] un tal pasaje es una ciudad e incluso un mundo en pequeño, en el que el comprador ávido encontrará todo lo que necesita. Ante un chubasco repentino, se convierten en el refugio de todos los que se han visto sorprendidos, ofreciendo un paseo seguro, aunque angosto, del que también los vendedores sacan provecho. (Benjamin, 2014, p.865)

En diálogo con esta imagen arquitectónica inspiradora, y tal como hemos reflexionado en este trabajo, también concebimos al umbral académico como una suerte de mundo –generalmente nuevo para quien ingresa– en el que los/as estudiantes deberían poder encontrar todo lo que necesitan –seguridad, contención, desafíos, conversación, propuestas de prácticas discursivas complejas pero al mismo tiempo motivadoras, entre tantos otros aspectos– para lograr atravesar el pasaje entre la escuela y los estudios superiores de la manera más accesible y placentera posible. Con viento a favor, este tránsito les permitirá *habitar*, junto a pares y docentes, la comunidad disciplinar que han elegido –en el mejor de los casos– con la finalidad de construir y proyectar su vida profesional y laboral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. FCE.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. FCE.
- Arnoux, E. (Dir.). (2009). *Pasajes: escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura la escritura*. Biblios.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. S. XXI.
- Benjamin, W. (2014). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Benveniste, É. (2008). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general* (pp. 82-91). Tomo II. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (2010). De la subjetividad en el lenguaje. En *Problemas de lingüística general* (pp. 179-187). Tomo I. Siglo XXI.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasajes: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblios.
- Camblong, A. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. FHyCS-UNaM, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones.
- Camblong, A. (2017). *Ensayos conversadores*. Alción Editora.
- Camblong, A. (2024). *Alfabetizar en los umbrales. Ensayos pragmáticos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Camblong, A y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Edunam.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Trotta.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Ediciones de la Piqueta.
- Lotman, I. M. (1999). *Cultura y explosión*. Gedisa.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. 27(4), 30-38. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27\\_04\\_MarIn.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf/view)
- Maingueneau, D. (2008). *Términos claves del Análisis del discurso*. Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Nueva Visión.

Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado. La problemática del ethos. En *Revista Versión*, 24, 203-225. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/381/380>

van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Alianza.

Peirce, C. S. (2012). Algunas consecuencias de cuatro incapacidades. En *Obra filosófica reunida* (pp. 72-99). Tomo I (1867-1893). FCE.

---

<sup>1</sup> Dra. en Ciencias Humanas y Sociales. Magíster en Semiótica Discursiva. Profesora y Licenciada en Letras (FHyCS-UNaM). Prof. Titular Exclusiva en la cátedra Procesos Discursivos de las Carreras de Letras y Procesos Sociocomunicativos en Bibliotecología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM). Directora de la Especialización en Semiótica de la Lengua y la Literatura. Directora del Proyecto de investigación Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores.

<sup>2</sup> Bajtín afirma que el cronotopo habilita un tipo de conocimiento que entrelaza coordenadas espaciales y temporales: "Saber *ver el tiempo*, saber *leer en el tiempo* la totalidad espacial del mundo y, por otra parte, percibir de qué manera el espacio se llena no como un fondo inmóvil, como algo dado de una vez y para siempre, sino como una totalidad en el proceso de generación, como un acontecimiento" (Bajtín, 2002, p.216).

<sup>3</sup> A partir de estos términos, la autora enfatiza en la experiencia *iniciática* de toda situación de umbral: "La irrupción de cualquier acto, de cualquier iniciativa tiene al menos una doble implicación semiótica, por un lado, conlleva la potencia, la fuerza y la posibilidad de emprender algo, y por otro, la iniciación convierte al protagonista *ipso facto* en un 'Reciénvenido', seudónimo que Macedonio utilizó durante muchos años para sus artículos y colaboraciones en revistas y otras publicaciones, asumiendo esta condición de 'empezador' constante y de recién-llegado a todos los sitios y a todos los temas de literatura, filosofía y política" (Camblong, 2017, p.46).

<sup>4</sup> Todos los fragmentos textuales de los corpus de análisis compartidos en los distintos apartados del artículo se reproducen tal como fueron presentados por los/as estudiantes, es decir, sin corregir o ajustar aspectos vinculados con la sintaxis, coherencia, cohesión, ortografía, etc. Todos los destacados en cursiva realizados en dichos fragmentos son nuestros.

<sup>5</sup> El corpus completo cuenta con: 85 relatos correspondientes al 2021, de los cuales en este artículo se exhiben fragmentos de 15 de ellos, y 16 relatos correspondientes al 2024, de los cuales aquí se comparten fragmentos de 10 de ellos.

<sup>6</sup> El corpus completo cuenta con: 14 ensayos correspondientes al año 2024, de los cuales aquí se analizan fragmentos de 6 de ellos.