

Las prácticas letradas en la formación inicial de maestras: conclusiones de una investigación reciente

Maximiliano Impróvola

maximilianoimprovola@gmail.com

Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA – CONICET

Introducción

El objetivo de esta presentación es exponer de manera sintética las principales conclusiones de una tesis de maestría defendida recientemente¹ en la que llevamos a cabo un análisis de las prácticas de lectura y escritura de un grupo de maestras en formación de un Instituto Superior de Formación Docente –el instituto María Saleme²– ubicado en la localidad de General Rodríguez, en el extremo oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. Para realizar esta investigación, nos apoyamos en la perspectiva sociocultural de la lengua escrita de los *Nuevos Estudios de Literacidad* (NEL), una corriente de investigación multidisciplinaria que, surgida sobre todo en Inglaterra y los Estados Unidos a principios de la década de 1980, se ha abocado al estudio de la lectura y la escritura consideradas como prácticas sociales. Lejos de plantear que leer y escribir consisten esencialmente en poner en acto habilidades neutrales y siempre idénticas a sí mismas, analizables en otras subhabilidades y, en última instancia, medibles en tasas de alfabetización o evaluables en exámenes comunes de rendimiento educativo, desde los NEL se ha postulado que los actos de lectura y escritura no son separables de los múltiples contextos sociales de los que, de un modo u otro, la palabra escrita puede formar parte. En consecuencia, no existiría algo así como *una* alfabetización, sino diversas formas de *estar alfabetizado* (y, por lo tanto, de hacer uso de lo escrito) en situaciones particulares que involucran personas particulares que persiguen propósitos particulares³.

Dentro del marco general ofrecido por los NEL, en la investigación adoptamos el enfoque

¹ Esta investigación, que se desarrolló en el marco de la Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, formó parte del proyecto UBACyT titulado «Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico», radicado en la misma facultad y dirigido por Laura Santillán y Laura Cerletti. La tesis fue entregada a mediados del mes de septiembre de 2022 y defendida –con una calificación final de *sobresaliente*– en abril de 2023. Mientras no sea subida al repositorio digital de la facultad, el lector puede sentirse libre de solicitar una copia escribiendo a la dirección de mail que encabeza este trabajo.

² El nombre del instituto es ficticio.

³ Para una historia de los *New Literacy Studies*, pueden consultarse Gee (2005: 61-80) y Barton (2007: 22-28). Estos autores coinciden en señalar que son especialmente tres estudios los que sentaron las bases del campo: *The Psychology of Literacy* (1981), de Sylvia Scribner y Michael Cole, *Ways with Words* (1983), de Shirley Brice Heath, y *Literacy in Theory and Practice* (1984), de Brian Street. Véase también Collins y Blot (2003: 34-66). Algunas investigaciones producidas desde la perspectiva de los NEL en América Latina son Kalman (2003 y 2004), Zavala (2002), Vargas Franco (2015), Lorenzatti (2018), las investigaciones empíricas contenidas en Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) y la compilación coordinada por Kalman y Street (2009), uno de cuyos objetivos es ofrecer un panorama del estado de estos estudios en el subcontinente.

ecológico de la lengua escrita en uso elaborado por David Barton (2007). Esta metáfora ecológica, que remite al campo de la biología, busca poner de relieve la profunda interrelación que existe entre un área de la actividad humana y su entorno, es decir, cómo la actividad –leer y escribir en este caso– es parte del entorno y es influida por él (*ibid.*: 29). Pensar las prácticas de lectura y escritura (a las que Barton denomina simplemente *prácticas letradas*) según una metáfora ecológica implica tener especialmente en cuenta su carácter *situado*, lo cual, a su vez, nos compromete a prestar particular atención a las múltiples y cambiantes características de su contexto que las posibilitan y sostienen como tales.

Para organizar el análisis de las prácticas letradas de las estudiantes del María Saleme, definimos dos ejes: la **identidad** y el **conocimiento**. Muy en general, el primero alude al tipo de sentido de sí mismas que las estudiantes⁴ producen cuando hacen uso de la palabra escrita durante su primera formación como docentes, el *alguien* (el «quién») que ellas posicionan como propio cuando se vinculan con lo escrito. El segundo, en cambio, alude al *algo* (el «qué») que ellas ponen en juego cuando asignan sentido a los materiales escritos (generalmente textos académicos) con los que deben operar en las distintas asignaturas del profesorado. A partir del trabajo de campo etnográfico desarrollado en el instituto, que tuvo lugar durante los años 2018 y 2019, examinamos algunas de las prácticas letradas a través de las cuales las estudiantes del María Saleme interpretan la bibliografía académica, los sentidos que producen en torno de ella y los modos en que presentan los contenidos disciplinares de algunas de las materias que integran los primeros dos años del profesorado⁵.

Desarrollo y discusión

Al indagar las prácticas que las docentes en formación despliegan frente a las demandas de lectura y escritura del profesorado, llegamos a las siguientes conclusiones.

1.

El análisis etnográfico de las prácticas letradas en la formación docente nos permitió visualizar el tipo de identidad que las estudiantes del María Saleme negocian frente a la oferta de lectura que se les hace desde la institución formadora. A través del análisis de un corpus de casi 90

⁴ Debido a la abrumadora mayoría de estudiantes mujeres en el Profesorado de Educación Primaria del María Saleme, aquí generalizo siempre por el femenino. A comienzos de abril de 2020, la carrera tenía un total de 312 estudiantes, de las cuales 299 eran mujeres y 13 varones (todo según las listas de inscriptas por materia que la dirección del instituto envió por mail a los integrantes del plantel docente en aquel momento).

⁵ Me centré en varias de las materias que profesores y estudiantes del instituto a menudo llaman «teóricas», especialmente Pedagogía (1° año), Filosofía (1° año), Teorías Sociopolíticas y Educación (2° año) y Cultura, Comunicación y Educación (2° año), así como en el TADI (Taller de Definición Institucional) del 1° año, que en el María Saleme es un taller de alfabetización académica. La estructura curricular del Profesorado de Educación Primaria en los ISFD de la provincia de Buenos Aires está organizada en cuatro años. Puede consultarse en el sitio de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE): <<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-inicial/disenos-curriculares>>

autobiografías de lectura producidas en el marco de un taller de alfabetización académica del primer año de la carrera, observamos que el «quién» que ellas son no parece «sintonizar» demasiado con el «quién» que en la formación docente se les propone ser. Dado, como explica Gee, todo aprendizaje profundo y duradero «implica asumir una nueva identidad y crear puentes desde las propias identidades antiguas hasta la nueva» (2004: 63), este desacople, que es también una tensión, no es un asunto menor. En nuestra investigación no hemos señalado su existencia solo para mostrar que las maestras en formación no pueden ser consideradas tablas rasas listas para que sobre ellas se impriman las prácticas de lectura y escritura propias de la educación superior. También adelantamos la hipótesis de que sus identidades resultan particularmente importantes, dado que orientan sus maneras de apropiarse de la propuesta formativa del profesorado (y, por lo tanto, de las prácticas académicas de lectura y escritura que este promueve). A nuestro juicio, esta circunstancia no parece haber sido tomada muy en cuenta por otras investigaciones, en particular las que adoptan el enfoque de la alfabetización académica (por ejemplo, Carlino, 2016 y 2017; Cartolari y Carlino, 2011 y 2016), demasiado propensas a comprender a los estudiantes de nivel superior como sujetos pasivos y, por consiguiente, a explicar el mayor o menor éxito de las iniciativas de alfabetización académica principalmente como resultado de las prácticas de enseñanza de sus profesores⁶.

2.

Aunque en la tesis nos hemos enfocado en los modos en que las estudiantes responden a las demandas de lectura y escritura que se les plantea desde el instituto, eso no significa que avalemos esas demandas o asumamos que las prácticas letradas que subyacen a ellas son las únicas posibles en una carrera de formación docente. De hecho, explorar el vínculo entre identidad y lengua escrita puede ser un buen punto de partida para revisar críticamente la función, relevancia y pertinencia de esas consignas en la formación docente inicial. Si todo aprendizaje supone una transformación sustancial de la propia identidad, entonces ¿qué tipo de identidades se busca promover a través de la adquisición de las prácticas de lectura y escritura de la formación docente? Más en general, ¿qué tipo de docente de nivel primario se pretende formar en un instituto de la provincia de Buenos Aires? ¿Y qué usos de la palabra escrita pueden resultar más acordes a la formación de este tipo particular de docente? ¿Por qué? El análisis etnográfico de los usos situados de la escritura permite abrir todas estas preguntas, que parecen triviales en los estudios

⁶ Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino han formulado una crítica muy similar a la nuestra: «El peligro de una concepción de inclusión definida solamente como integración en las prácticas escritas disciplinares es que, o bien considera que los estudiantes son una tabula rasa sobre la que la institución imprimiría de forma unilateral sus formas validadas de pensar o comunicar, o bien fomenta narrativas de la crisis de la escritura en las que los estudiantes “no escriben como deberían escribir”. Igualar inclusión con procesos de integración, asimilación u homologación con la disciplina de destino invisibiliza las complejas tensiones y negociaciones individuales y sociales dentro del sistema diverso y masificado de la educación superior actual. Esta ideología de inocencia lingüística (Lu, 1991) supone que los jóvenes al integrarse a un determinado espacio disciplinar o profesional borran, modifican o remedian sus prácticas previas, o se uniformizan en el dominio de un único modo aceptado de escribir, el denominado discurso académico» (2020: 3).

que, como los provenientes del enfoque de la alfabetización académica, parten de una preocupación didáctica y, en consecuencia, dan por sentado que los usos disciplinares de la escritura ocupan –y deben ocupar– un lugar central en la primera formación de la docencia.

3.

A diferencia de los estudios que adoptan el enfoque de la alfabetización académica, que consideran que las dificultades que los estudiantes terciarios y universitarios suelen mostrar para encarar adecuadamente las consignas de lectura y escritura del nivel superior se deben a su reciente ingreso en las «culturas discursivas» de las disciplinas académicas, en nuestra investigación evitamos pronunciarnos acerca del origen de tales dificultades y procuramos primero comprender un poco mejor su estructura interna. Para ello, analizamos algunas de las prácticas letradas que las estudiantes del María Saleme despliegan con mayor frecuencia al responder a las demandas de lectura y escritura de la formación docente, centrándonos en aquellas que implican algún uso de la bibliografía de las materias que componen su carrera. Identificamos tres prácticas sumamente recurrentes: las *amalgamas entre autores* (mezclar en un discurso único las ideas provenientes de autores y/o marcos teóricos diferentes), las *lecturas prescriptivas de la bibliografía* (atribuir el propósito de enunciar un deber-ser a textos que no lo tienen) y las *narrativizaciones* (desarrollar las ideas centrales de la bibliografía académica por medio de secuencias narrativas). Asimismo, examinamos la adecuación o inadecuación de estas prácticas a las demandas del instituto, no porque hayamos querido subirnos a la tarima profesoral y evaluarlas, sino porque tratamos de comprenderlas dentro de un entorno institucional que, por tener un carácter escolar, inevitablemente funciona como un marco de validación. Combinando la perspectiva de los estudios de literacidad académica (Lea y Street, 1998; Lillis, 2001; Lillis y Scott, 2007) y la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1982), sostuvimos que esas prácticas indican un problema para captar adecuadamente las dimensiones del contexto de situación en el que ellas deben producir textos que presenten los contenidos disciplinares de las distintas materias⁷. En lugar de asumir que este problema es esperable y ponernos enseguida a dilucidar qué deberían hacer los docentes del María Saleme para subsanarlo, instamos a mantener abierta la pregunta sobre sus causas y propusimos no desechar la hipótesis –ya sugerida por otros estudios, como el de Tosi (2017)– de que estas se encuentran, al menos en parte, en los recorridos escolares de las estudiantes. Aclaramos que plantear esta hipótesis no implica descargar culpas sobre los estudiantes ni renegar de su paso por los niveles anteriores de la escolarización. Más bien equivale a sugerir que estos no han conseguido formar en las futuros docentes cierta mínima *afinidad funcional* con los usos de la escritura propios de la educación superior, lo que torna mucho más difícil su posterior aprendizaje. La cuestión se complica si tenemos en cuenta que, en el marco de un sistema de educación superior altamente fragmentado y estratificado

⁷ En particular, planteamos que estas prácticas expresan una inadecuación respecto de lo que, desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional de Halliday, se consideran las variables centrales del contexto de situación: el **campo**, el **tenor** y el **modo**.

(Ezcurra, 2019), los institutos de formación docente integran, según vienen advirtiendo varios estudios desde hace ya unos cuantos años (Birgin, 2000; Charovsky, 2013; Birgin y Charovsky, 2013), circuitos sociopedagógicos diferenciados, desjerarquizados y de relegación, transitados en buena proporción por jóvenes (predominantemente mujeres) de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo (García de Fanelli y Jacinto, 2010). Circuitos educativos que, a fin de cuentas, acaban ofreciendo a sus estudiantes una versión menor del conocimiento académico. En suma, escuelas en las que las opciones de significado realizadas por los estudiantes distan mucho de las opciones esperadas por la institución, y en el que las opciones esperadas aparecen cada vez menos entre las opciones potenciales. Un problema, está claro, cuya gravedad parece difícil de exagerar y cuyo conocimiento resulta fundamental para evaluar la justicia de nuestro sistema de educación superior.

Palabras clave

Formación docente – Literacidad – Prácticas letradas

Referencias bibliográficas

- Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-26.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). CLACSO.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, 39, 33-48.
- Carlino, P. (2016). Lectura y escritura al servicio del aprendizaje de diversas materias: estudios del GICEOLEM en formación docente inicial. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Escritura y Alfabetización organizadas por la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata, 17-19 de noviembre de 2016.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales

- Faz, M. Castelló Badía y N. Vega López (eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (pp. 161-184). SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Charovsky, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Ezcurra, A. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A. Ezcurra (coord.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21- 52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.
- Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lorenzatti, M. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22.
- Vargas Franco, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Universidad del Valle / Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.