

Mezclar, predicar, contar cuentos: tres prácticas letradas recurrentes en la formación docente inicial no universitaria



Maximiliano Impróvola
Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Este artículo presenta una parte de los resultados de una investigación concluida recientemente sobre las prácticas de lectura y escritura de un grupo de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de un instituto de formación docente ubicado en el oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. A fin de comprender de qué modos las estudiantes responden a las demandas de lectura de la bibliografía académica que se les plantea desde la institución formadora, combinamos una perspectiva sociocultural de la lengua escrita en uso —proveniente de los Nuevos Estudios de Literacidad— y algunos conceptos de la lingüística sistémico-funcional. A partir del análisis de un corpus integrado mayormente por trabajos escritos de las estudiantes producidos en el marco de cuatro materias del profesorado, identificamos tres prácticas letradas recurrentes: las amalgamas entre autores, las lecturas prescriptivas de la bibliografía académica y las narrativizaciones. Ofrecemos una descripción de ellas y sostenemos que cada una podría ser comprendida como el resultado de una dificultad para captar adecuadamente alguna de las tres dimensiones que, desde el enfoque de la lingüística sistémico-funcional, constituyen el contexto semiótico en el que se solicita a las estudiantes que interpreten los textos académicos y presenten los contenidos de las materias.

Palabras clave: literacidad académica; prácticas de lectura y escritura en la educación superior; formación docente inicial; Nuevos Estudios de Literacidad.

Mixing, preaching, telling stories: three recurring literary practices in pre-service teacher education.

Abstract

This article presents a part of the results of a recently concluded investigation on the literacy practices of a group of students of a Teacher Training College located in the west of the Metropolitan Area of Buenos Aires. In order to understand how these students respond to the reading requirements of academic bibliography that are posed to them in the teacher training program, we combine a sociocultural approach to literacy adopted from the New Literacy Studies with some concepts of systemic functional linguistics. Based on the analysis of a corpus made up mainly of written works produced by the students in four undergraduate subjects, we identified three recurrent literary practices: amalgamations between authors, prescriptive interpretations of academic

bibliography, and narrativizations. We offer a description of them and maintain that each one could be understood as the result of a difficulty in adequately grasping one of the three dimensions that, according to systemic functional linguistics, constitute the semiotic context in which students are asked to construe academic texts and present the contents of the courses.

Keywords: academic literacy; literacy practices in higher education; pre-service teacher education; New Literacy Studies.

Introducción

La preocupación de los profesores de los institutos de formación docente por las dificultades que recurrentemente muestran sus estudiantes de la formación docente inicial frente a los requerimientos de lectura y escritura ha sido bien documentada por las investigaciones disponibles (Carlino *et al.*, 2013). Previsiblemente, algunos estudios se han ocupado también de analizar la relación que los futuros docentes mantienen con la lectura y la escritura durante su paso por las instituciones formadoras. Tosi (2017), por caso, ha examinado las competencias de lectura de un grupo de estudiantes de primer año de los profesorados de nivel inicial y primario de un instituto de la ciudad de Buenos Aires, centrándose en las causas de las dificultades que suelen mostrar para identificar múltiples voces en los textos argumentativos que, a menudo, integran la bibliografía especializada del nivel superior. Con un enfoque basado en el análisis enunciativo y una finalidad abiertamente diagnóstica, Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006, 2007) han indagado las habilidades resuntivas y metacomprendivas de estudiantes de profesorados de educación primaria y secundaria de una decena de distritos de la provincia de Buenos Aires. Por último, no faltan estudios que adoptan la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013), como los de Cartolari y Carlino (2011; 2016), que buscan echar luz sobre la manera en que diferentes estilos de enseñanza en clase (“dialógicos” o “monológicos”, a decir de las autoras) promueven diferentes usos de la bibliografía académica entre estudiantes de dos profesorados de educación secundaria en ciencias sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Con este artículo pretendemos hacer una contribución al corpus de investigaciones que, como las anteriores, tematizan la lectura y la escritura en la formación docente inicial de nivel no universitario, un ámbito poco explorado dentro del campo más general de estudios sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Nuestro propósito es presentar parte de los resultados de una investigación concluida recientemente en la que llevamos a cabo un análisis de las prácticas académicas de lectura y escritura de un grupo de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), ubicado en el oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. De los varios focos de atención que tuvo esta investigación, aquí desarrollaremos uno: los modos en que las estudiantes¹ responden recurrentemente a las demandas de lectura y escritura que les plantean sus profesores, sobre todo cuando esas demandas implican el uso de la bibliografía académica de las materias que integran el plan de estudios de su carrera.

¹ Debido a la abrumadora mayoría de estudiantes mujeres en el Profesorado de Educación Primaria del instituto, generalizamos siempre por el femenino. A comienzos de abril de 2020, cuando concluyó el trabajo de campo de la investigación, la carrera tenía un total de 312 estudiantes, de los cuales 299 eran mujeres y 13 varones.

Las prácticas letradas en la formación inicial de docentes de nivel primario: el recorrido de una investigación

Este artículo se enmarca en una investigación etnográfica realizada en el Instituto Superior de Formación Docente María Saleme,² ubicado en la localidad bonaerense de General Rodríguez, 55 km al oeste de la ciudad de Buenos Aires. La investigación, iniciada en febrero de 2018 y concluida en mayo de 2022,³ se propuso ofrecer una descripción analítica de las prácticas de lectura y escritura de las estudiantes de los primeros dos años del Profesorado de Educación Primaria del instituto. Es importante aclarar que, al afirmar que analizamos las prácticas de lectura y escritura de este grupo de estudiantes, lo que queremos decir es que tratamos de comprender sus prácticas de lectura y escritura en cuanto estudiantes, esto es, las que desplegaban con mayor frecuencia en respuesta a las demandas de lectura y escritura de la formación docente inicial. Para ello nos apoyamos en el enfoque *ecológico* de la lengua escrita en uso elaborado por Barton (2007), que a su vez deriva de la perspectiva sociocultural de la escritura de los Nuevos Estudios de Literacidad (Zavala, 2009). La metáfora ecológica que da nombre a este enfoque pretende sobre todo poner de relieve la profunda “interrelación entre un área de la actividad humana y su ambiente”, es decir, “cómo la actividad —en este caso, la lectura y la escritura— es parte del ambiente y al mismo tiempo influye y es influida por el ambiente” (ibídem: 29). Desde un enfoque ecológico, el análisis de las prácticas de lectura y escritura (a las que Barton denomina simplemente *prácticas letradas*, dado que pueden ser entendidas como prácticas sociales mediadas de algún modo por la palabra escrita), debe tener especialmente en cuenta su carácter *situado*, lo que implica prestar particular atención a las múltiples características de su entorno que las posibilitan y también sostienen como tales. Como comenta Ivanič:

La metáfora de la ecología de la literacidad transmite la idea de que un gran número de factores sociales interrelacionados sostienen la supervivencia de determinados actos de lectura y escritura, al igual que, por ejemplo, un gran número de factores físicos interrelacionados sostienen la supervivencia de una especie particular de tritón. Los actos de lectura y escritura tienen todos su propio “nicho ecológico”, y estos entornos culturales son extremadamente diversos. (1998: 62)

En una primera etapa de la investigación, examinamos, a partir de casi un centenar de autobiografías de lectura producidas en el marco de un taller de alfabetización académica del primer año del profesorado, el vínculo entre las *identidades* de las estudiantes (en particular, sus maneras de autopresentarse por escrito como futuras docentes de nivel primario) y sus actitudes frente a la oferta letrada que se les hacía en los diversos espacios curriculares de la carrera. Captamos en estos relatos un cierto “desacople” o falta de sintonía entre el “quién” que ellas declaraban ser (o en el que esperaban convertirse durante su paso por la formación docente) y el “quién” que en la formación docente se les proponía ser, lo que se traducía en una valoración más bien negativa de la bibliografía especializada de las materias del profesorado (Impróvola, 2024: cap. 2). De este modo, quisimos poner al descubierto la siempre operante presencia de las identidades letradas de las docentes en formación durante su alfabetización académica, e instamos a tener muy en cuenta la circunstancia de que, dado que estas identidades conllevan maneras de posicionarse frente a los materiales escritos que se les ofrece desde la institución formadora, pueden moldear u orientar sus usos de estos materiales. Como también han hecho notar otras investigaciones sobre la lectura y la escritura entre

² El nombre del instituto es ficticio.

³ La investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La tesis, defendida en abril de 2023, obtuvo ese mismo año la segunda mención del Premio Archetti, otorgado por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), y recientemente ha sido publicada en forma de libro digital (Impróvola, 2024).

estudiantes de nivel superior (Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020), las maestras en formación no pueden ser consideradas tablas rasas listas para que sobre ellas se impriman las prácticas de lectura y escritura características del ámbito académico.

En una segunda etapa, indagamos las significaciones que profesores y estudiantes del María Saleme producían cotidianamente en torno a los requerimientos de lectura y escritura de textos académicos en la formación docente, de acuerdo con los lineamientos de una investigación etnográfica atenta al conjunto de representaciones generadas por los sujetos de los procesos sociales considerados (Achilli, 2005). Basándonos en una veintena de entrevistas y observaciones participantes realizadas en diversas situaciones escolares (clases, reuniones plenarias, talleres de articulación entre asignaturas y mesas de exámenes finales, por mencionar solo algunas), advertimos la existencia de una suerte de hiato entre las expectativas de los profesores del instituto y las interpretaciones que las estudiantes solían hacer de sus demandas de lectura y escritura, algo que también ha sido señalado para el caso de la universidad británica por estudios provenientes del campo de las *Academic Literacies* (Lea y Street, 1998; Lillis, 2001). Describimos los sentidos que unos y otras daban a este desencuentro: en tanto que los profesores percibían confusión entre las estudiantes y atribuían simultáneamente sus dificultades a factores tales como la falta de destrezas para construir textos gramaticalmente correctos o el desconocimiento de las prácticas letradas propias del ámbito académico, las estudiantes tendían a creer que las consignas de lectura y escritura que les planteaban los profesores dependían de sus cualidades, preferencias y antojos personales, de manera que, para afrontarlas con éxito, resultaba necesario conocer bien a cada profesor, atisbar correctamente sus intenciones y aprender a deslizarse entre una materia y otra. En definitiva, para las estudiantes la lectura y la escritura académicas constituían, como observa Lillis, una verdadera *práctica institucional del misterio* (2001: cap. 3), un exótico conjunto de maneras de usar lo escrito que eran propias de las materias del instituto —y nada más que de ellas— y que trataban a tientas de desentrañar.

Ahora bien, aunque aquí existiera un notorio desencuentro entre los profesores y las estudiantes del instituto en torno a los usos académicos de la palabra escrita, no es menos cierto que las estudiantes conseguían responder *de algún modo* a las demandas de lectura y escritura de la formación docente. En este sentido, nos parecía que señalar y describir la brecha entre las expectativas de los docentes y los sentidos que las estudiantes atribuían a sus requerimientos de lectura y escritura podía ser importante, pero no nos decía mucho acerca de lo que las estudiantes efectivamente *hacían* con lo escrito —sobre todo con la bibliografía académica— para avanzar en sus carreras. Con el fin de llenar esta vacancia de nuestra investigación, decidimos analizar un corpus de 472 producciones escritas de las estudiantes, siempre trabajos prácticos y exámenes parciales correspondientes a los ciclos lectivos 2018 y 2019 de cuatro asignaturas de los primeros dos años del plan de estudios del profesorado: Pedagogía (1° año), Filosofía (1° año), Cultura, Comunicación y Educación (2° año) y Teorías Sociopolíticas y Educación (2° año). También analizamos un total de 26 horas de exámenes finales orales que fueron registrados y audiograbados.

El examen de estos materiales nos permitió reconocer algunas prácticas letradas a través de las cuales las estudiantes del María Saleme frecuentemente conferían sentido a la bibliografía académica y presentaban los contenidos disciplinares de aquellas asignaturas. Identificamos tres prácticas recurrentes, a las que denominamos *amalgamas entre autores*, *lecturas prescriptivas de la bibliografía académica* y *narrativizaciones*. Asimismo, consideramos la adecuación o inadecuación de estas prácticas a las demandas del instituto, no porque pretendiéramos encaramarnos a la tarima profesoral y evaluarlas, sino porque intentamos comprenderlas dentro de un entorno institucional que, por tener un carácter escolar, inevitablemente funcionaba como un marco de validación. Apoyándonos en un sugerente estudio de Boughey (2005), planteamos que cada una de

estas prácticas reflejaba una captación inadecuada de alguna de las dimensiones que, desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional (LSF) de Michael Halliday (1982), constituyen el *contexto de situación* en el que una persona lleva adelante la tarea de producir significado: el *campo* (es decir, la actividad socialmente reconocida en la que están involucrados los participantes de la situación), el *tenor* (las relaciones que esos participantes construyen y mantienen entre sí) y el *modo* (la organización interna del texto producido). Esta inadecuación conducía a un desajuste entre las prácticas de las estudiantes y el conjunto de opciones de significado de las que se esperaba que ellas hicieran uso al responder a las demandas de lectura y escritura de la institución. En pocas palabras, daba lugar a un problema con lo que, desde la LSF, se denomina *registro*.⁴

A continuación, ofrecemos una descripción de estas tres prácticas letradas, para luego tratar de determinar qué es lo que ellas indican acerca de la manera en que las futuras maestras se apropiaban de los contenidos que abordan en las materias que integran el plan de estudios del profesorado.

Las estudiantes de profesorado frente al misterio de la bibliografía académica

Amalgamas entre autores

Durante la realización del trabajo de campo en el María Saleme, pudimos advertir, en diversas charlas informales, entrevistas y reuniones plenarias, la incomodidad que entre varios docentes del instituto provocaban las —como acostumbraban decirles— “mezclas” y “ensaladas” de autores que las estudiantes hacían a menudo en sus exámenes y otros trabajos escritos. En mayor o menor medida, casi todos los profesores del María Saleme habían aludido en alguna oportunidad a la práctica de *amalgamar autores*. Esta tenía lugar cuando las estudiantes tomaban ideas provenientes de autores diferentes y construían una especie de discurso de segundo grado que las contenía a todas, a veces de un modo más o menos articulado y otras veces por simple acumulación. En tanto que los docentes proponían en sus materias acercarse a distintos autores para ver cómo ellos permitían examinar un mismo problema desde diferentes ángulos, las estudiantes con frecuencia superponían estos ángulos hasta fundirlos en uno solo. O, si se prefiere decirlo con una metáfora musical, mientras que los docentes pretendían que los autores incluidos en sus programas funcionaran como armaduras de clave que permitieran situar una cierta frase musical en tonalidades distintas, las estudiantes los tomaban más bien como notas de una misma y única frase. Veamos algunos ejemplos de esta práctica.

La última semana de octubre de 2018, Mara, docente de Pedagogía de primer año, tomó el segundo y último examen parcial del curso.⁵ En la primera consigna del examen pidió a las estudiantes que elaboraran por escrito una “breve reflexión teórica” (no precisó la extensión) que “articulara” algunas nociones importantes de la materia (puntualmente las de *poder*, *educación*, *currículum*, *dominación*, *conocimiento* y *resistencia*) a partir de los ejes temáticos de la unidad evaluada (que eran, según afirmó en clase, “el carácter político del conocimiento escolar” y “el posicionamiento del docente” frente al componente escolar de la reproducción social) y la bibliografía del programa

4 Como explica Halliday, el registro es “una configuración semántica, un agrupamiento de opciones favorecidas y resaltadas de entre el potencial de significado total, que se encuentra asociado típicamente al tipo de situación de que se trata” (1982: 190).

5 Los nombres de todas las personas mencionadas en este artículo fueron cambiados a fines de preservar su anonimato.

correspondiente a ella, compuesta por textos de Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire y Jaume Martínez Bonafé.

En respuesta a esta consigna, una estudiante, Sandra, escribió:⁶

Apple dice que “el Estado posee un poder en la educación, es un aparato ideológico”, donde se ve reflejado en el currículum, dejando de lado el profesionalismo del docente invalidándolo de ser sujetos autónomos de decisión, donde se neutralizan los conocimientos y donde aparecen las formas de resistencia. Apple dice que la escuela no reproduce, los docentes tienen un lugar para poder resistir, *siendo sujetos críticos y que tienen poder de cambiar lo que explícitamente dice el currículum, vinculando y siendo profesionales*. Apple, también dice que el docente tiene que ser capaz de ser transformador y contrahegemonizar.

Andrea, otra estudiante, respondió:

Apple plantea acerca del poder, que las clases dominantes hegemónicas refuerzan las desigualdades sociales a través del currículum, que se muestra a sí mismo como neutral para seguir con esa hegemonía, y así seguir dominando y subordinando para que continúe el capitalismo y esa dominación y sometimiento, plantea que esos conocimientos “que se imparten en la escuela como aparato ideológico del Estado”, son los de la clase hegemónica, que el Estado es el que selecciona esos conocimientos para tener ese monopolio ideológico y segmentos de clase en nuestra sociedad, *y así también que se siga con ese capital cultural, que sería el de la burguesía*. Apple plantea que haya una resistencia para que esos conocimientos sean para la clase popular.

Mercedes, por su parte, manifestó:

Es ingenuo pensar que los contenidos curriculares son neutrales. Como sabemos estos están diseñados por el Estado, por un gobierno. Como plantea Apple los contenidos curriculares son seleccionados por un grupo hegemónico, que va a establecer esos conocimientos que va a impartir la escuela, “es decir, la escuela como aparato ideológico del Estado” va a continuar su hegemonía, su dominación. A su vez podemos relacionar estos temas con que la escuela tendría que ser un espacio de resistencia, espacios de lucha y oportunidad de transformación para lograr el desarrollo y la continuidad de la democracia y defender al docente como intelectual transformativo.

Por último, esta fue la respuesta de Aldana:

Apple dice que la escuela no solo reproduce desigualdades sociales del sistema capitalista sino que también es un espacio de resistencia. Los contenidos curriculares no son neutrales, es decir tal cual son ya que existe el vínculo entre el estado y el poder que el estado va a diseñar y garantizar *contenidos que se van a dar en todas las escuelas mediante la educación bancaria (conocimiento enciclopedista)*, sin respetar los conocimientos previos de los niños para que no haya una transformación a través del docente sino que se sigan reproduciendo las clases dominantes.

Todas estas respuestas tienen algo en común. Las cuatro comienzan como caracterizaciones del planteo de Apple (de quien las estudiantes debían leer parte del capítulo 1 del libro *Educación y poder*), pero enseguida se inmiscuyen en ellas alusiones a las ideas del resto de los autores. La temática del docente como intelectual transformador, desarrollada por Giroux, se insinúa en las respuestas de Sandra, Mercedes y Aldana

⁶ Transcribimos siempre los trabajos escritos de las estudiantes tal como ellas los entregaron a sus profesores.

(subrayados). La respuesta de Aldana amalgama además el planteo de Apple con la crítica de Freire a la concepción bancaria de la educación (cursivas). Sandra lo combina con la contraposición entre proletarización y profesionalización docente (cursivas), que fue presentada por Mara a partir de un artículo de Martínez Bonafé. Andrea introduce incluso algunas nociones de Bourdieu (cursivas), que probablemente “importe” del curso de Filosofía de primer año en el que, unas semanas atrás, justo se había estudiado el concepto de capital cultural. Es probable que también provenga de Filosofía la insistencia sobre la caracterización althusseriana de la escuela como aparato ideológico de Estado (tema principal de una de las unidades de esta materia), que Sandra, Andrea y Mercedes parecen atribuir directamente a Apple (entrecorinado) a pesar de que la propia Mara enfatizó en clase que este autor la admite con matices y reservas.

Cuando, en una entrevista realizada a fines de 2019, mencionamos a Mara la práctica de mezclar autores en los exámenes, ella la reconoció al instante y formuló una hipótesis al respecto. Sostuvo que la bibliografía obligatoria de la unidad evaluada era muy extensa, de manera que las estudiantes, sobre todo al final del cuatrimestre, no habían tenido tiempo suficiente para leerla con detenimiento, “digerirla” y llegar a diferenciar con claridad las ideas de cada autor. Es posible. Sin embargo, por muy atendible que pudiera ser esta o cualquier otra hipótesis centrada en factores de carácter circunstancial (como la disponibilidad de tiempo para leer), también podría plantearse que las amalgamas reflejan una dificultad de las estudiantes para captar el tipo de actividad social en la que tiene sentido recuperar, desarrollar y relacionar las posiciones de los distintos autores abordados en el curso. En términos de la LSF, una dificultad para captar el *campo* de la situación semiótica, en tanto que la consigna formulada por Mara suponía un destinatario que entiende que debe apoyarse en la bibliografía del programa para analizar una cierta problemática relevante para la asignatura, varias estudiantes del María Saleme se limitaban en sus exámenes a acumular ideas procedentes de diversos autores en un discurso aparentemente gratuito, nunca referido a algún interrogante particular que lo hubiera suscitado. Que esto estaba lejos del uso esperado de la bibliografía lo muestra el caso de Pamela, una alumna que en su parcial produjo una respuesta aceptada e incluso celebrada por la docente con un “¡Muy bien!” en el margen de la hoja:

Después de leer la bibliografía, podemos decir que el conocimiento escolar no es neutral. El conocimiento escolar es regido por el currículum hecho solo teniendo en cuenta el conocimiento oficial (Apple).

Estos conocimientos que se representan en manuales son una forma de dominación. Giroux en su texto nos dice que la resistencia nace de las contradicciones del sistema, y que la escuela debe y puede resistir al poder dominante.

Freire también nos habla de los maestros y del rol que deberían cumplir como seres sociales y críticos, para poder lograr una educación reflexiva y crítica.

En esta respuesta hallamos dos rasgos que echamos de menos en las anteriores: distinción entre los planteos de los autores del programa (a cada uno de los cuales le es asignado un párrafo) y algunas referencias, así sean escuetas, a su relación con los ejes temáticos de la unidad. Estos rasgos son precisamente los que posibilitan la adecuación del texto al campo de la situación en la que fue producido, es decir, los que muestran que “encaja” en ella. No es casual que la respuesta recibiera una felicitación de la profesora.

Ya que aludimos a Bourdieu y Althusser, podríamos ejemplificar la práctica de amalgamar autores con casos que los involucran. Se trata de las respuestas que dieron dos estudiantes, Mirta e Ivana, a la pregunta “¿Por qué el análisis bourdiano del funcionamiento del sistema escolar podría ser caracterizado como reproductivista?”, que

formó parte de las consignas de un parcial de Filosofía tomado, igual que el de Mara, en octubre de 2018. Obsérvese cómo en ellas el planteo de Bourdieu es fusionado con elementos provenientes de Althusser (subrayado):

Para Bourdieu la función social que la escuela desempeña de un modo implícito es atribuir inteligencias, gracias y talentos que traen los niños que tienen capital cultural. Bourdieu afirma que, en la medida que la escuela iguala formalmente a los alumnos contribuye a profundizar sus desigualdades reales porque la escuela transmite de forma equitativa los saberes pero es injusta a la vez. La escuela reproduce así las relaciones sociales reproductivistas del capitalismo. Mientras que AIE rigen mediante la ideología, los ARE actúan mediante la violencia. Por ende los AIE y ARE juntos van a reproducir las relaciones sociales reproductivistas del modelo reproductivo dominante vigente. (Mirta)

El sistema escolar, podría ser considerado como reproductivista, porque por medio del Estado, su función es la reproducción de culturas diferentes, “privilegiando a los privilegiados”. El sistema hace la diferencia, reproduciendo las conductas de los más favorecidos, a través de su condición social. También sostiene el “saber-hacer” y contribuye a reproducir las desigualdades que pretende ocultar contribuyendo a la sociedad capitalista. (Ivana)

Algo similar ocurre en las siguientes respuestas a una de las consignas de un parcial tomado en la misma materia algunos meses más tarde, en junio de 2019. A partir de la lectura del artículo “¿Por qué triunfó la escuela?”, de Pablo Pineau, las estudiantes habían comparado en clase dos concepciones modernas de la educación: la kantiana, que destaca la importancia de la educación en el desarrollo de la razón, y la durkheimiana, que se enfoca en su función social. Si bien ambas fueron abordadas con cierto detalle mediante la lectura de algunos fragmentos de la *Pedagogía*, de Kant, y del ensayo “La educación, su naturaleza y su papel”, de Durkheim, en el examen algunas estudiantes amalgamaron las ideas de ambos autores. Es lo que hicieron Cecilia y Paula, por ejemplo, ante la pregunta “¿Qué finalidades atribuye Kant a la educación?”:

Kant dice que el individuo debe ser educado de manera íntegra para fomentar su razón, de esa manera llega a ser hombre completo y debe ser funcional a lo que la sociedad necesita. No todos los hombres son para pensar, ni todos para accionar. La educación asegura a la vez la persistencia de una homogeneidad porque es para todos iguales y de cierta diversidad por las clases sociales. (Cecilia)

Según Kant el individuo debe ser educado de manera integral (sobre todas las materias científicas), de esa manera integral dado que debe ser funcional a lo que la sociedad necesita. No todos los hombres son para pensar, ni todos son para accionar. Por lo tanto cada persona deberá educarse en una materia u oficio específico para ser parte del engranaje principal que la Sociedad en un contexto histórico determinado. (Paula)

En todas estas respuestas vemos que las estudiantes no consiguen discernir completamente aquello de lo cual tienen que hablar en cada caso (el análisis de Bourdieu primero, la concepción kantiana de la educación después), es decir, el *asunto* de la situación particular en la que producen un discurso. Nuevamente, estamos frente a una dificultad para captar el campo del contexto semiótico en el que deben desenvolverse.

Lecturas prescriptivas de la bibliografía académica

De las tres prácticas letradas que son descritas en este artículo, leer prescriptivamente los textos académicos (es decir, atribuir el propósito de formular un deber-ser a textos que no lo poseen) es quizá la que, según pudimos notar durante el trabajo de campo,

concita la más visible y frecuente atención entre los docentes del instituto. Si bien las *lecturas prescriptivas de la bibliografía* nunca fueron tema de discusión en alguna reunión que implicara la presencia de la mayor parte de los profesores, sí hemos documentado unas cuantas conversaciones en las que algunos aludieron ocasionalmente a ellas. Minutos antes del inicio de la ronda de entrevistas de un concurso docente, por ejemplo, Violeta, que da clases en primer año, observó de pasada que cada tanto tiene que aclarar a las estudiantes que los textos de su materia no buscan “bajarles línea”, comentario que suscitó enseguida la adhesión del resto de los evaluadores, también docentes en el mismo curso. En una charla informal, Sabrina, otra docente de primer año, nos contó que, cuando rinden el examen final de su materia, es común que las estudiantes se apresuren a decir que todos los autores leídos buscan fomentar “el pensamiento crítico” (y pronunció tres veces estas palabras, como para dar a entender que las repiten mucho), lo que —añadió— desdibuja la especificidad de las ideas de cada autor y las reduce a una toma de posición sin sustento conceptual. Carolina, docente en segundo año, reconoció de inmediato la práctica de leer prescriptivamente la bibliografía. Cuando se lo mencionamos por primera vez, dio varios ejemplos tomados de sus materias y refirió sus esfuerzos para desalentarla. Josefina, también docente de segundo año, nos comentó que con frecuencia debe recordar en clase que los textos “no dicen cómo tienen que ser las cosas”. Fue en diciembre de 2018, justo antes de dar comienzo a una mesa de exámenes finales de su materia (Teorías Sociopolíticas y Educación) cuando, de hecho, tuvo lugar el siguiente diálogo entre ella y tres estudiantes que, como parte de su examen, habían hecho una presentación de las ideas de Durkheim en *La división del trabajo social* y *La educación moral*, libros de los que habían leído algunos fragmentos durante el segundo cuatrimestre:

Josefina: ¿Y cómo harían discutir esta función moral que Durkheim le asigna a la educación con lo que dice Althusser?

Estudiante 1: Y... Se puede relacionar con lo que Althusser dice de la reproducción, de lo que las sociedades, según Althusser, tienen que ser.

Josefina: A ver...

Estudiante 2: La educación tiene que reproducir la sociedad, también al sistema...

Josefina: “Tiene que”. “tiene que”... Cuidado con el “debe”. “se debe” [con énfasis]. ¿Quién diría que “se debe” reproducir? ¿Althusser?

Estudiante 1: No, Durkheim diría que se debe reproducir la sociedad...

Josefina: ¡Ah! ¡Durkheim!

Estudiante 2: Es más la parte social. Si vos venís de una familia alta, vas a llegar a ser un funcionario político, un policía. Si no, quedás desplazado, terminás siendo un obrero más. A partir del sexto año dice que uno “cae” como un obrero. En cambio, los que llegan a más son los más capaces...

Estudiante 3: Y Freire no estaría de acuerdo ahí.

Josefina: ¿Por qué?

Estudiante 3: Porque él lo que quiere es modificar esa reproducción que aquel garantiza que va a venir.

Josefina: Bueno... Igual cuidado con lo que decían antes de Durkheim, que no habla

de reproducción. Él lo que quiere es, a través de la educación, fortalecer la conciencia colectiva y salir del estado de anomia. (Registro tomado el 11/12/2018)

En este intercambio podemos ver cómo Josefina señala y amonesta la lectura prescriptiva que las estudiantes han hecho de la posición de Althusser en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nótese asimismo que, cuando advierte que ellas no parecen haberla comprendido, cambia de tema y les explica que no es pertinente emplear el término “reproducción” al parafrasear a Durkheim (o sea, corrige la amalgama entre ambos autores).

Ocho meses antes de este examen, Josefina había pedido a las estudiantes que leyeran el capítulo 1 de *No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana*, de Josep-Vicent Marqués, titulado “Casi todo podría ser de otra manera” (el famoso capítulo del señor Timoneda, que leímos casi todos los que hemos recibido alguna instrucción preuniversitaria en ciencias sociales). En el primer parcial de la materia, tomado a comienzos de julio, les preguntó, entre otras cosas, “¿Cómo opera, según Marqués, la naturalización de lo social?”. Varias alumnas respondieron esta pregunta haciendo una interpretación prescriptiva del texto de Marqués, de acuerdo con la cual una de las tesis principales del capítulo sería que *se debe* desnaturalizar lo social. Citemos los casos de Delfina y Vilma:

Según Marqués hay que desnaturalizar lo social, pero sabemos que todo lo que forma parte de nuestra vida cotidiana, no es natural. Lo social supone un orden social que está moldeado por más relaciones de poder y más normas sociales que hay que desnaturalizar.

El hombre desde que nace bebé, inclusive cuando no nació todavía se le elige nombre y a medida que crece se le van inculcando reglas y normas sociales. También se le educa en las normas de la educación, por la familia, la escuela, los medios de comunicación. (Delfina)

Según Marqués la naturalización de lo social opera a partir de que los individuos se encuentran en el proceso de socialización. Para Marqués lo natural es todo aquello que lo determinamos como biológico (como comer, crecer, reproducirse). Pero en realidad esa mirada o pensamiento está impuesto por la sociedad. Es por esto que para Marqués hay que desnaturalizar todo lo que está dentro de la sociedad. Para Marqués hay que desnaturalizar esto debido a que no todo lo que nos ha impuesto es Natural ya que nos basamos de acuerdo a lo que hemos aprendido y adquirido y no como biológicamente debería ser. (Vilma)

Es particularmente interesante el caso de Patricia, en el que la lectura prescriptiva del capítulo está incrustada en una amalgama entre las ideas de Marqués y el análisis foucaultiano del poder disciplinario en *Vigilar y castigar*, que ella había estudiado en Filosofía el año anterior:

Según Marqués, “Lo natural es lo biológico” (vivir, comer, morir). Lo social no es algo natural, es lo impuesto por las normas de una sociedad. Lo que llamamos NORMAL es lo que exige la norma, si no la cumplimos somos “anormales”, aparece la sanción normalizadora, un castigo al individuo que la cumplió. Lo biológico tiene cambio progresivo y natural. Lo social produce cambios a efectos favorables de la ideología política de cada sociedad y naturalizar eso es erróneo y lo que hay que evitar. (Patricia)

Aunque, como dijimos más arriba, nunca hemos presenciado un diálogo entre los docentes del instituto enfocado en las lecturas prescriptivas de la bibliografía académica, sí advertimos, en diversas charlas casuales con ellos, algunas hipótesis para explicarlas: que las estudiantes leen prescriptivamente los textos porque buscan “recetas”, “fórmulas”

y consejos prácticos en la formación docente; que leen prescriptivamente para alinearse con las tomas de posición que atribuyen a los autores y así mostrarse más comprometidas con su formación; y que leen prescriptivamente porque buscan adaptar los textos a lo que ellas creen de antemano que debe ser la docencia o un buen docente. Al margen de estas hipótesis, todas muy plausibles, y más allá de los factores circunstanciales que pudieran llevar a las estudiantes del María Saleme a leer prescriptivamente la bibliografía académica, lo que aquí interesa señalar es que esta práctica pone de manifiesto una dificultad para captar adecuadamente el *tenor* del contexto de situación en el que deben hacer uso de los materiales escritos de la formación docente y producir textos acerca de ellos. Cuando interpretan la bibliografía como si esta se ocupara de decir cómo tiene que ser el mundo o cómo hay que actuar en él, las estudiantes equivocan el tipo de *papel* que se espera que asuman como lectoras respecto de los textos académicos. Como observa Boughey (2005: 234) al analizar una práctica muy similar entre los alumnos de un curso de filosofía política del primer año de una universidad sudafricana, leen los textos de la carrera como si sus autores fueran *predicadores* que pontifican desde un púlpito y respecto de los cuales la actitud apropiada o correcta fuera la de reconocerles inmediatamente la idoneidad para decir cómo deben ser las cosas. Por su parte, los docentes del María Saleme tienden a amonestar las lecturas prescriptivas buscando desestabilizar esa comprensión de la posición autorial y favorecer el surgimiento de otra: la del autor como una voz dentro de un *debate* sobre una problemática relevante que involucra también a otros autores y que puede interpelar a las estudiantes como espectadoras interesadas y potenciales partícipes.

Narrativizaciones

Las *narrativizaciones* tienen lugar allí donde las estudiantes *relatan* cuando se les solicita que *expliquen*. Se trata de una práctica algo menos recurrente que las amalgamas entre autores y las lecturas prescriptivas de la bibliografía, pero no por eso menos reconocida por los docentes del María Saleme, que en ocasiones se refieren a ella señalando que las estudiantes “cuentan cuentos” al recuperar los planteos de algunos de los textos de las materias. Significativamente, no siempre parece ser percibida como una práctica indeseable o problemática, lo que también la diferencia de las amalgamas y las lecturas prescriptivas. Las *narrativizaciones* conforman un universo complejo cuyo análisis tal vez exigiría un estudio aparte. Aquí nos limitamos a hacer notar su existencia y sostener que, en tanto que las amalgamas ponen de relieve una confusión en el plano del campo y las lecturas prescriptivas una confusión en el plano del tenor, las *narrativizaciones* revelan una dificultad de las estudiantes para actuar con arreglo al *modo* del contexto de situación en el que deben producir textos sobre la bibliografía académica, dado que tienden a conferir a estos un tipo de organización interna que no se ajusta al imperativo sociodiscursivo del ámbito (disciplinar, de nivel superior) en el que se hallan. Veamos algunos casos.

En un examen parcial de Pedagogía tomado en julio de 2018, la profesora pidió a las estudiantes que, a partir del capítulo 2 de *La invención del aula*, titulado “El aula nace: el rol de la religión como partera”, explicaran “la influencia de la religión en los inicios del sistema educativo”. Las estudiantes debían caracterizar algunos rasgos del funcionamiento de la escuela moderna que, de acuerdo con Dussel y Caruso, derivan de la organización eclesial y las prácticas confesionales, como la primacía del método global de enseñanza, la relevancia de la figura del docente pastor o la atención a cada individuo en el aula. En lugar de eso, varias de ellas respondieron la consigna con relatos acerca del poder de la iglesia en la Edad Media y las transformaciones de las sociedades europeas en el pasaje a la Modernidad:

La religión estaba muy vinculada con la educación, solo sabían leer y escribir los clérigos y sacerdotes. Ellos solo tenían acceso a la lectura de la Biblia, y hacían esto

para tener el poder. Solo podían acceder a la educación los de la Elite. Luego de la rev. francesa e industrial se empezó a plantear que la educación debía ser para todos. Ya que antes solo se educaba a los adultos. A los niños los educaba la familia. Se plantea que los niños también tenían derecho a la educación, aparece la figura del educando.

Luego aparece Lutero y empieza a criticar a la iglesia porque solo ellos tenían el poder y también critica la forma de confesión porque tenían que pagar para recibir el perdón de Dios. Lutero hizo una reforma protestante en la que decía que todos debían tener acceso a la lectura y a la escritura y con el surgimiento de la imprenta tradujo la biblia a diferentes idiomas y ahí empiezan a aparecer las primeras escuelas elementales. (Tatiana y Fabiana)

En la Edad Media y comienzos la Modernidad, la iglesia estaba encargada en la formación de clérigos y sacerdote, la cual estaba ligada a la teología, aprendían latín y cultura clásica en las universidades. Por otra parte, en la iglesia eran los únicos que sabían leer y escribir, lo cual utilizaban para poder controlar y gobernar a la población.

En la Modernidad, se establece la escuela elemental, la cual pertenecía a la iglesia, en donde se presenta el saber letrado. Los intelectuales eran los clérigos, los cuales estaban encargados de formar a los alumnos a semejanza del adulto a partir de la memorización.

En consecuencia, Martín Lutero hace una reforma protestante en donde plantea el acceso a la enseñanza de la lectura para todos, lo cual se empiezan a dar talleres en forma clandestina para que todos tengan este acceso y el de la biblia. Este movimiento protestante dio impulso a lo que llamamos escolarización. (Alejandra y Mariana)

Podría sugerirse que la perspectiva genealógica del texto en el que debían apoyarse, que abunda en informaciones y excursos históricos, en alguna medida favoreció o habilitó que las alumnas juzgaran pertinente recurrir al relato en sus respuestas. Tal vez. Sin embargo, las estudiantes del María Saleme también producen relatos frente a consignas en las que se les pide estrictamente exponer cuestiones teóricas, como lo muestran las siguientes respuestas a la pregunta “¿Por qué Bourdieu sostiene [en el ensayo ‘La ideología jacobina’] que el sistema escolar iguala formalmente a los alumnos y los desiguala realmente?”, de un examen parcial de Filosofía tomado durante el segundo cuatrimestre de 2019:

Según Bourdieu, se le otorgaba mismo contenido (igualdad) en la educación pero algunos se veían desfavorecidos porque no tenían el mismo capital cultural que el de los más favorecidos.

Los alumnos desfavorecidos no tenían los mismos hábitos, gustos, forma de hablar, de entender y comprender que los más favorecidos que tenían más saberes y formas de trabajar. Por eso el docente hacía preferencia por los más dotados de saberes, los más favorecidos, que por los que no tenían ese capital. (Débora)

La escuela en tiempos de Bourdieu tenía más predilección por los alumnos con capital cultural, a los que privilegiaba y favorecía. Por eso el sociólogo francés decía que los desigualaba realmente, porque los eliminaba sin importar cuanto se esforzaran, dado que carecían del capital necesario para triunfar. Entonces, la escuela creaba diferencias entre los grupos culturales que no eran todos iguales, y favorecía a los favorecidos con los títulos. No había igualdad real, solamente igualdad formal. Los obreros y campesinos dejaban la universidad. (Bárbara)

Todos estos casos tienen en común un fuerte predominio de las secuencias narrativas, que configuran textos cuyo modo retórico dista del esperado en una situación de examen de este tipo, en la que se busca que las estudiantes presenten de manera expositiva los núcleos conceptuales de una cierta materia.

Conclusión: la escritura académica en los institutos de formación docente

Si, como señalamos al comienzo de este artículo, las tres dimensiones que conforman el contexto de situación (campo, tenor y modo) orientan las opciones de significado realizadas por los usuarios del lenguaje al producir un texto, entonces una captación inadecuada de esas dimensiones conducirá a un texto inadecuado a la situación. Es esto lo que sucede recurrentemente entre las alumnas en formación del María Saleme cuando sus profesores les piden que hablen o escriban sobre la bibliografía de las materias de la carrera. Las amalgamas entre autores, las lecturas prescriptivas de los textos académicos y las narrativizaciones reflejan, en definitiva, un desajuste en el plano del registro y, por consiguiente, una cierta dificultad para expresar y presentar (es decir, para *objetivar*) un cierto tipo de conocimiento: el conocimiento académico. En otras palabras, estas prácticas letradas indican que existe toda una región del significado que las estudiantes a menudo no logran interpretar ni construir como se espera que lo hagan: una gama de sentido que en gran medida les resulta opaca e inasible.

El análisis que hemos presentado aquí ofrece, a nuestro juicio, dos ventajas. La primera es que puede servir para echar luz sobre la *estructura interna* de las dificultades de comprensión de la bibliografía académica que suelen preocupar a los profesores de las escuelas de formación docente y del nivel superior en general. En este sentido, las amalgamas entre autores, las lecturas prescriptivas y las narrativizaciones ponen de relieve varias de sus aristas: problemas para percibir el tipo de *actividad social* en la que tiene sentido leer textos académicos, problemas para identificar el *asunto* del que debe hablarse frente a tal o cual demanda de lectura y escritura, problemas para comprender la *posición autoral* propia de una discusión académica y problemas para dar a los propios textos un tipo de *organización interna* pertinente en un contexto disciplinar.

La segunda ventaja de este análisis, que en cierto modo se desprende de la anterior, es que nos ayuda a mantener abierta una pregunta central: ¿por qué a los estudiantes de profesorado parece costarles tanto leer y escribir tal como en las instituciones encargadas de su formación se espera que lo hagan? En tanto que algunas investigaciones (por caso, las que adoptan la perspectiva de la alfabetización académica) tienden a asumir que las dificultades de lectura y escritura de los docentes en formación se deben a la novedad que supondría su primer contacto con las prácticas discursivas de las disciplinas científicas, la descripción de algunas de sus prácticas letradas muestra que con frecuencia ellos hacen aguas incluso frente a consignas de lectura y escritura que lejos están de exigirles veteranía en ámbitos académicos altamente especializados, lo que quizá nos obligue a repensar las causas del problema. Al respecto, creemos que la hipótesis de que las prácticas letradas de estos estudiantes guardan continuidad con los usos académicos de la lengua escrita a los que han estado expuestos a lo largo de sus recorridos escolares previos, como sostiene Tosi (2017), conserva toda su carga y todo su valor. 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 los futuros docentes una 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 (Ezcurra, 2019), los institutos de formación docente integran, según vienen advirtiendo algunos estudios desde hace ya unos cuantos años (Birgin, 2000; Birgin y Charovsky, 2013), circuitos sociopedagógicos diferenciados, desjerarquizados y de relegación. Circuitos educativos que, a fin de cuentas, parecen ofrecer a sus estudiantes una versión menor del conocimiento académico, y en los que, como vimos a lo largo de este estudio, interpretar la bibliografía académica a menudo supone no llegar a percibir las diferencias entre diversos planteos conceptuales, y creer que comprender significa prescribir y proceder como si explicar fuera lo mismo que “contar cuentos”. En suma, circuitos en los que las opciones de significado realizadas por los estudiantes distan bastante de las opciones esperadas por la institución, y en los que las opciones esperadas *aparecen cada vez menos entre las opciones potenciales*. Se trata de un problema importante, cuyo conocimiento, al que esperamos haber contribuido en este trabajo, resulta fundamental para evaluar la justicia del sistema formador de los futuros docentes.

Bibliografía

- » Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- » Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Signos*, 39(60): 9-30.
- » Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios*, 25: 81-95.
- » 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*. Oxford: Blackwell.
- » Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- » Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, 39: 33-48.
- » Boughey, C. (2005). "Epistemological" access to the university: an alternative perspective. *South African Journal of Education*, 19(3): 230-242.
- » Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 355-381.
- » Carlino, P. et al. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- » 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 Bañales Faz, G.; Castelló Badía, M. y Vega López, N. (eds.). *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior*. México: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- » Ezcurra, A. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En Ezcurra, A. (coord.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- » Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

- » Impróvola, M. (2024). *Las prácticas de lectura y escritura en la formación docente. Un enfoque sociocultural*. Buenos Aires: TeseoPress. Disponible en <https://www.teseopress.com/laspracticadlecturayescrituraenlaformaciondocente>
- » Ivani, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- » 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*. Londres/Nueva York: Routledge.
- » 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.
- » Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Maximiliano Impróvola

Magíster en Antropología Social. Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía. Doctorando en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0009-0002-2742-2054>

maximilianoimprovola@gmail.com