

Argumentos y referentes conceptuales para el estudio socioantropológico de las prácticas de lectura y escritura durante la formación inicial de docentes

Maximiliano Impróvola

Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires

maximilianoimprovola@gmail.com

La preocupación de los docentes de las escuelas de formación docente por las dificultades que habitualmente mostrarían sus estudiantes frente a la bibliografía académica y las demandas de escritura del nivel superior ha sido bien documentada por varias investigaciones (por ejemplo, Carlino *et al.*, 2013). Yo mismo, tanto trabajando como profesor en dos ISFD de la provincia de Buenos Aires como durante mi propio trabajo de campo en una de estas escuelas¹, ubicada en la localidad de General Rodríguez, he constatado muchas veces que las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes ocupan el centro de la discusión en diversas situaciones cotidianas de encuentro entre colegas: desde charlas informales y ocasionales reuniones de trabajo, hasta reuniones plenarias convocadas por los directivos de las instituciones formadoras y talleres de articulación entre asignaturas. Es muy común escuchar que los alumnos no leen, leen poco o no entienden lo que leen, que no saben escribir, que escriben mal o, como una vez me decían unas compañeras de trabajo, que «escriben barbaridades» y «necesitan ser realfabetizados».

Como es de esperar, existen investigaciones que se han ocupado de este asunto. Por su claridad argumental, su minuciosidad empírica y su autovigilancia conceptual, en el ámbito académico local se destacan las investigaciones del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias²), que han acometido el análisis de los distintos modos en que la lectura y la escritura son

¹ Parte del trabajo de investigación para la elaboración de mi tesis de maestría en antropología social. Esta investigación forma 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 Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y dirigido por Laura Santillán y Laura Cerletti.

² Radicado en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

incluidas en la formación inicial de docentes de nivel secundario. A estudios como los de Carlino (2016 y 2017), Cartolari y Carlino (2011 y 2016) y Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) se unen la preocupación interpretativa y una expresa finalidad didáctica: al tiempo que intentan dar cuenta de lo que profesores y estudiantes hacen y dicen que hacen en torno a lo escrito, identifican y evalúan diferentes prácticas de enseñanza y buscan arriesgar algunas pautas de intervención docente que puedan servir para llevar la lectura y la escritura a un «nivel epistémico», es decir, para convertirlas en «herramientas privilegiadas de aprendizaje y de elaboración cognoscitiva» (Cartolari y Carlino, 2016: 165).

Estas investigaciones parten de una crítica a la idea de que la lectura y la escritura pueden ser comprendidas como un conjunto o *set* fijo de habilidades aprendidas de una vez y universalmente aplicables –lo que, en un ya clásico volumen, Brian Street (1984) denominó «modelo autónomo» de la alfabetización–. En este sentido, plantean que, en vez de una destreza general de lectura y escritura, existen diversos modos de ser alfabetizado (y, por lo tanto, de ser académicamente alfabetizado), vinculados a usos de lo escrito que «adquieren particularidades en cada ámbito y son inherentes a determinadas comunidades de práctica» (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013: 108).

Pese a su rechazo de la concepción autónoma de la alfabetización, me parece que las investigaciones del GICEOLEM, con todo su innegable interés y fecundidad, incurren en ciertos supuestos que pueden llevarnos a encorsetar ligeramente el análisis y, en consecuencia, a limitar nuestra comprensión de la multiplicidad de prácticas de lectura y escritura que tienen lugar durante la formación inicial de los docentes. En este trabajo intentaré explicitar estos supuestos y las que creo que son sus consecuencias. Para organizar mejor mi argumento, voy a distinguir tres núcleos problemáticos que enumeraré y desarrollaré a continuación.

1. Las disciplinas como dominios particulares de usos de lo escrito

Las investigaciones del GICEOLEM sobre las prácticas de lectura y escritura en la formación docente inicial ponen como punto de partida la asunción de que cada campo disciplinar constituye «un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual» (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013: 108), de manera que los procesos de alfabetización académica consistirían especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de las maneras de leer y escribir propias de

cada disciplina. En un artículo publicado en 2013, Paula Carlino planteó, de acuerdo con esta idea, que las investigaciones sobre las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior podrían ser organizadas en dos líneas de trabajo: por un lado, algunos estudios, más «de corte lingüístico y etnográfico», se ocuparían de describir y analizar «*los discursos especializados y las prácticas con textos* en cada comunidad disciplinar³» (2013: 373), mientras que, por otro, las investigaciones de carácter didáctico se encargarían de estudiar cómo enseñar tales discursos y prácticas.

Al margen de las críticas que podría dirigirse ya a la sola comprensión de los distintos campos disciplinares como comunidades académico-discursivas relativamente estables y uniformes (críticas que pueden encontrarse expuestas, por caso, en Ivanič, 1998: 79-82⁴), aquí me gustaría señalar un riesgo de orden más analítico: que dar por sentadas estas comunidades académico-discursivas pueda llevarnos a perder de vista ciertos usos de lo escrito que no se asocian única o predominantemente a las adscripciones disciplinares de los docentes. Durante mi trabajo de campo en la formación de maestros, he notado que con frecuencia las elecciones bibliográficas de los docentes (así como las lecturas e interpretaciones que proponen de la bibliografía) no solamente se relacionan con criterios de pertinencia y relevancia disciplinares, sino también con trayectorias militantes, experiencias docentes en otros niveles formativos y modos de comprender los propósitos de la formación docente inicial y el carácter político del trabajo docente en general⁵. Tal como hace Roz Ivanič (1998) con el caso de los estudiantes, convendría considerar y complejizar, en el análisis de los usos de lo escrito puestos en juego por los profesores de la formación docente inicial, la dimensión *identitaria*: al elegir tales y cuales textos, al proponer tales y cuales pautas de lectura de ellos, al privilegiar tales y cuales modos de hablar y escribir sobre los mismos, los docentes se autopresentan como personas de *cierto* tipo, es decir, como sujetos que se alinean con ciertos valores, creencias e intereses que pueden provenir de múltiples y muy heterogéneas napas de

³ Cursivas en el original.

⁴ Puede ser importante hacer notar que esta autora sugiere conservar el concepto de «comunidad discursiva», si bien se trataría de una versión más laxa del mismo y ya pasada por el tamiz de estas críticas.

⁵ Reconozco que se me podría observar que la formación de maestros es muy diferente de la formación de profesores de nivel secundario, sobre la que se han centrado las investigaciones del GICEOLEM y de la cual (como advierte Terigi, 2009: 125-126) es un rasgo particular y fundacional la preparación según especialidades disciplinares. No obstante, creo que eso no necesariamente debería impedirnos conservar siquiera el gesto de rastrear estas otras prácticas no tan disciplinares en torno a lo escrito también en la formación inicial de tales docentes.

sentido. En mi opinión, las investigaciones disponibles, que atribuyen importancia central a la pertenencia disciplinar, desatienden un poco esta cuestión.

2. La acreditación como principal propósito de las escrituras estudiantiles

En un trabajo del año 2011, Manuela Cartolari y Paula Carlino analizan los usos de los apuntes que los estudiantes de profesorado suelen tomar durante las clases. Estas autoras sostienen que diferentes modalidades de intervención docente pueden propiciar usos muy diferentes de las notas de clase: allí donde los docentes adoptan un «modelo didáctico dialógico» (caracterizado por una mayor interacción en el aula y un trabajo conjunto en torno a los textos disciplinares) los estudiantes tienden a utilizar de manera integrada sus notas y la bibliografía, produciendo interpretaciones propias de los textos pautados, mientras que, por el contrario, allí donde los docentes adoptan un «modelo didáctico monológico» (caracterizado por una menor interacción en el aula y el empleo recurrente de la exposición magistral) los estudiantes tienden a evitar la lectura directa de la bibliografía, a estudiar casi exclusivamente de sus notas de clase y a reponer sin más la palabra del docente durante las situaciones de examen.

Sin detenernos a examinar la hipotética relación de causalidad que, según esta investigación, podría ser establecida entre el trabajo de los docentes y los usos que de lo escrito hacen los estudiantes (relación que, a mi juicio, quizá puede resultar algo excesivo suponer⁶), creo que el planteo de las autoras permite poner de relieve un aspecto de gran importancia: el del propósito que los estudiantes persiguen con sus escrituras. En mi opinión, una investigación como la de Cartolari y Carlino parece apoyarse en el supuesto de que los estudiantes, sobre todo cuando no consiguen apropiarse de las prácticas de escritura propias de un campo disciplinar (y de los valores asociados a estas prácticas), asignan a sus escritos principalmente un propósito instrumental: la acreditación de las instancias de evaluación. Sin embargo, quizá convenga tener en cuenta, como subraya Judith Kalman al estudiar el caso de los escribanos de la plaza de Santo Domingo –en México– y sus clientes (2003: 172), que los escribientes bien pueden asignar múltiples propósitos a sus escrituras, e incluso imaginar más de un propósito para un mismo escrito.

⁶ Y que, me parece, incluso puede llevarnos a responsabilizar a los docentes de lo que los alumnos hacen.

Por otra parte, suponer que los estudiantes escriben sobre todo para aprobar las evaluaciones puede ser suficiente para comprender que escriban, pero difícilmente sea suficiente para comprender por qué escriben precisamente lo que escriben (y no otras cosas) del preciso modo en que lo hacen. Nuevamente, en este punto puede ser útil, como en el anterior, recuperar la importante cuestión de la construcción discursiva de la identidad en la escritura académica, cuidadosamente tratada en el estudio de Ivanič ya mencionado. Aunque la escritura académica suele ser pensada como predominantemente anónima e impersonal, también puede proporcionar a los escribientes la oportunidad de mostrarse frente a otros (sus lectores, por caso) como personas afiliadas a ciertos valores o creencias. En mi trabajo de campo he observado esto muchas veces. Por ejemplo, charlando con Carolina, docente de la materia Medios Audiovisuales, TIC's y Educación en el tercer año del profesorado de educación primaria, ella me ha comentado que, recurrentemente, los estudiantes comienzan o terminan el primer trabajo práctico del curso, de carácter monográfico, deslizado afirmaciones algo celebratorias acerca de la importancia y la inevitabilidad de incluir las TIC's en los procesos de enseñanza, incluso a pesar de que varios de los textos de la materia hayan sido elegidos justamente para desalentar la celebración acrítica de las TIC's, y, más aún, a pesar de que la docente amoneste con frecuencia los comentarios de este tipo en clase. Sospecho que los estudiantes no perciben la incoherencia señalada por María Eugenia con tanta claridad como ella, y que, de hecho, quizá hasta consideren académicamente rentable aprovechar la escritura de esta monografía para mostrarse cercanos a una identidad magisterial especialmente atenta a las transformaciones tecnológicas y a la presunta necesidad de hacerse cargo siempre de ellas en el aula.

3. La escritura académica y la construcción académica del conocimiento

Así como hacer de la acreditación el principal propósito de las escrituras de los estudiantes (y, especialmente, de las de aquellos estudiantes que no han logrado apropiarse de los usos escriturales propios de las disciplinas) no es suficiente para comprender por qué ellos escriben lo que escriben, probablemente tampoco baste considerar la cuestión identitaria. Como hace Virginia Zavala al estudiar las prácticas de lectura y escritura en universidades peruanas (2009), puede ser conveniente integrar al análisis también una dimensión *epistemológica*, es decir, una descripción de los modos en que los estudiantes comprenden y valoran los procesos

de construcción académica del conocimiento y sus resultados. Los trabajos del GICEOLEM, en la medida en que conciben la investigación sobre alfabetización académica en el nivel superior como el estudio de las modalidades de adquisición de una serie de usos ya legitimados de lo escrito, no se han ocupado particularmente de analizar cómo las demandas de escritura de la educación superior llevan de hecho a los estudiantes a tramitar su encuentro con ciertas «formas “académicas” de conocer y mirar el mundo» (Zavala, *ibid.*: 351) y a tratar de darles a ellas algún sentido. Quizá sea por eso que investigaciones como las de Cartolari y Carlino (2011 y 2016) parecen atribuir las dificultades de escritura de los estudiantes de profesorado sobre todo a fallas o insuficiencias en la práctica pedagógica de los docentes. Incorporar la dimensión epistemológica al análisis de los usos de lo escrito podría servir, creo, para profundizar un poco nuestra comprensión de los habituales conflictos, desfases y malentendidos entre docentes y alumnos en torno a las demandas de lectura y escritura en las diferentes asignaturas⁷.

Durante mi trabajo de campo, por ejemplo, he notado muchísimas veces que los estudiantes del profesorado de educación primaria (en especial, los ingresantes y los alumnos de los primeros años de la carrera) tienden a hacer lecturas prescriptivas de la mayor parte de los textos de las materias, incluso a pesar de las constantes admoniciones de los docentes sobre este punto. Si en el curso de Filosofía del primer año leen, pongamos por caso, algún capítulo de *Vigilar y castigar*, de Michel Foucault, es común que escriban en los exámenes parciales (o digan en los exámenes finales orales o en sus intervenciones en clase) que, según Foucault, la escuela es un dispositivo disciplinario que *debe* clasificar e individualizar al alumno. Si en Pedagogía (también de primer año) leen el artículo «¿Por qué triunfó la escuela?», de Pablo Pineau, en el que el autor plantea que uno de los rasgos históricos de la institución escolar ha sido «el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno» (2016: 31), es común que escriban en los exámenes parciales (o digan en los exámenes finales orales o en sus intervenciones en clase) que, según Pineau, el docente en la escuela *debe* esforzarse por mantener una relación asimétrica con sus alumnos. A mi parecer, tener en cuenta la dimensión epistemológica de tales prácticas de lectura y escritura nos permitiría acaso comenzar a preguntarnos en qué sentido estas pueden estar

⁷ Y, además, como señala reiteradamente Ivanič (1998: 12, 13, 22, 39, 42 y *passim*), nos permitiría comenzar a identificar, en estos conflictos y malentendidos, intentos de contestación de los criterios y procedimientos académicos de construcción del conocimiento, que las investigaciones del GICEOLEM parecen siempre tomar por ya dados e inmutables.

asociadas a ciertos modos de comprender localmente la legitimidad, la relevancia y los propósitos de las ciencias del mundo social, más que a insuficiencias en las formas de dar clase de los docentes.

Conclusión

En un artículo seminal del campo de estudios sobre alfabetización académica en el nivel superior británico, Mary Lea y Brian Street (1998) distinguen tres modelos o tipos de alfabetización académica: el *modelo de las habilidades de estudio*, el *modelo de la socialización disciplinar* y el *modelo de la literacidad académica*⁸. Lea y Street plantean que, a pesar de que estos modelos difieren entre sí, no por eso deben ser pensados como separables ni mucho menos como mutuamente excluyentes, dado que «cada modelo encapsula sucesivamente al otro⁹» (1998: 158). De esta manera, el modelo de las habilidades de estudio (ligado en sí mismo a la concepción autónoma de la alfabetización) podría considerarse contenido en el modelo de la socialización disciplinar, que agrega al análisis la cuestión de los códigos y convenciones escriturales propios del ámbito académico, mientras que, a su vez, este último podría considerarse contenido en el modelo de la literacidad académica, que incorpora «una comprensión más abarcativa de la naturaleza de la escritura estudiantil dentro de las prácticas institucionales, relaciones de poder e identidades» (*ibid.*: 158). En pocas palabras, en esta presentación he sostenido que los trabajos del GICEOLEM podrían ser encuadrados dentro del modelo de la socialización disciplinar, con sus respectivas limitaciones, y he querido asimismo señalar algunas claves de análisis que permitan acercar la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en la formación docente inicial al modelo de la literacidad académica. Puntualmente, he subrayado dos dimensiones de las prácticas de lectura y escritura de los docentes en formación que acaso convenga tener en cuenta: la dimensión identitaria y la dimensión epistemológica, y formulé también una breve advertencia respecto de la posibilidad de que las escrituras de los alumnos persigan varios propósitos a la vez. Si mi argumentación es correcta, entonces quizá estemos en condiciones de afirmar que, en lugar de partir de una concepción restringida de las disciplinas académicas como esferas particulares de usos de lo escrito, podría resultar especialmente auspicioso analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes como lo que David Barton

⁸ Elijo traducir el término inglés *literacy* como «literacidad». Sobre esta cuestión, véase Kalman, 2009: 10-11.

⁹ Las traducciones de los fragmentos de este artículo son propias.

denomina «literacidades vernáculas» (2004: 118), es decir, configuraciones locales de prácticas letradas. Una cuidadosa inspección etnográfica nos podría servir, así, para comenzar a entender de qué modos los docentes en formación comprenden las consignas escolares, enfrentan las demandas de lectura y escritura de las distintas materias e intentan cotidianamente dar un sentido a su relación con lo escrito.

Bibliografía

- BARTON, David. 2004. La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- CARLINO, Paula. 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.
- CARLINO, Paula. 2016. Lectura y escritura al servicio del aprendizaje de diversas materias: estudios del GICEOLEM en formación docente inicial. *Jornadas Internacionales de Escritura y Alfabetización*. Maestría en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- CARLINO, Paula. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- CARLINO, Paula *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.
- CARLINO, Paula, IGLESIA, Patricia y LAXALT, Irene. 2013. Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- CARTOLARI, Manuela y CARLINO, Paula. 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. 161-183). México: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas.

CARTOLARI, Manuela y CARLINO, Paula. 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.

IVANIČ, Roz. 1998. *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Writing in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.

KALMAN, Judith. 2009. Introducción. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 9-21). México: Siglo XXI.

KALMAN, Judith. 2003. *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEA, Mary y STREET, Brian. 1998. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

PINEAU, Pablo. 2016. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.

STREET, Brian. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

TERIGI, Flavia. 2009. La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.

ZAVALA, Virginia. 2009. «¿Quién está diciendo eso?» Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: Siglo XXI.