

Título de la ponencia

Lengua escrita e identidad en la formación inicial de maestras

Nombre y apellido: Maximiliano Impróvola

Filiación institucional: Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), FFyL, UBA / CONICET

Correo electrónico: maximilianoimprovola@gmail.com

Máximo título alcanzado o formación académica en curso

Maestrando en Antropología Social (UBA)

Becario doctoral del CONICET (Ciencias Antropológicas)

Eje problemático propuesto

Eje 14 – Saberes, prácticas y procesos educativos

Lengua escrita e identidad en la formación inicial de maestras

Maximiliano Impróvola

maximilianoimprovola@gmail.com

Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), FFyL, UBA / CONICET

Nuestras distintas identidades, como en gran medida los microorganismos que llevamos dentro, interactúan y se influyen mutuamente. Nuestras identidades determinan (en parte) cómo nos sentimos, cómo interactuamos con los demás, lo que pensamos, lo que creemos y lo que valoramos en los diferentes contextos y situaciones de la vida. Nuestras identidades son como una granja que dirigimos. El buen estado de la granja depende de tener identidades sanas, que «se lleven bien» entre sí y se complementen unas a otras. Mi identidad como videojugador complementa e informa mi identidad como académico, y viceversa. Es un matrimonio perfecto, pero solo porque nunca he escuchado a nadie que quisiera trivializar mi identidad de videojugador o discutir que un académico pueda ser «verdadero videojugador». (Gee, 2020: 139)

Introducción

La preocupación de los docentes de las escuelas de formación docente por las dificultades que suelen mostrar sus estudiantes frente a la bibliografía académica y las demandas de lectura y escritura del nivel superior ha sido suficientemente documentada por las investigaciones disponibles (véase, por ejemplo, Carlino *et al.*, 2013). Yo mismo, tanto trabajando como profesor en dos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires como durante mi propio trabajo de campo de investigación en una de estas escuelas¹, ubicada en la localidad bonaerense de General Rodríguez, he constatado muchas veces que las

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

prácticas de lectura y escritura de los estudiantes son motivo de una extendida preocupación entre mis colegas y ocupan el centro de la discusión en diversas situaciones cotidianas: desde charlas informales y ocasionales reuniones de trabajo hasta reuniones plenarias convocadas por los directivos de las instituciones formadoras y talleres de articulación entre diferentes asignaturas. En salas de profesores, aulas y pasillos es muy común escuchar que los alumnos no leen, leen poco o no entienden lo que leen, que no saben escribir, que «escriben barbaridades», que leer sus textos es «como leer una incoherencia atrás de otra» o directamente que «necesitan ser realfabetizados».

Aunque no son muchas, existen investigaciones que se han ocupado de este tema. 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 abordado el análisis de los distintos modos en que la lectura y la escritura son 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, ya que, 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 proponer 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 el ya clásico *Literacy in Theory and Practice*, de 1984, el antropólogo Brian Street denominó «modelo autónomo» de la alfabetización–. En este sentido, plantean que, en vez de una destreza general de lectura y escritura, existen diversas formas de *estar* alfabetizado (y, por lo tanto, de estar *académicamente* alfabetizado), vinculadas 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 interés y fecundidad, incurren en algunos

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

olvidos que pueden llevarnos a encorsetar el análisis y, en consecuencia, a limitar seriamente nuestra comprensión de la multiplicidad de prácticas de lectura y escritura que tienen lugar durante la formación inicial de los docentes. En esta presentación trataré de señalar uno de estos olvidos: el de la dimensión *identitaria* de las prácticas letradas de los docentes en formación, es decir, el modo en que ellas pueden ser moldeadas (al menos parcialmente) por su afiliación a las creencias y valores de ciertas comunidades sociales. Sugeriré asimismo que algunas investigaciones procedentes de la perspectiva sociocultural de la escritura elaborada durante las últimas cuatro décadas por los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) resultan de utilidad para visualizar esta importante arista de las prácticas letradas de los estudiantes de profesorado ante las múltiples demandas de escritura planteadas desde sus instituciones formadoras³.

Historias personales de lecturas en la formación docente

Las investigaciones del GICEOLEM sobre las prácticas de lectura y escritura en la formación docente inicial asumen como punto de partida 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, esencialmente, 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 (y, por lo tanto, en la formación docente) podrían incluso ser organizadas en dos grandes líneas de trabajo: por un lado, algunos estudios, «de corte lingüístico y etnográfico», se ocuparían de describir y analizar «*los discursos especializados y las prácticas con textos* en cada comunidad disciplinar» (2013: 373), en tanto que, por otro, las investigaciones de carácter didáctico se encargarían de estudiar cómo enseñar tales discursos y prácticas en contextos particulares.

Más allá de las críticas (por ejemplo, las recogidas por Ivanič, 1998: 79-82) que podrían hacerse ya a la sola comprensión de los distintos campos disciplinares como comunidades discursivas relativamente estables, consistentes y uniformes, aquí me gustaría señalar un

³ Para una historia de los *New Literacy Studies*, puede consultarse Gee (2005: 61-80) y Barton (2007: 22-28). Véase también Collins y Blot (2003: 34-66).

riesgo de orden más analítico: que dar por sentada la pertenencia de las personas a estas comunidades discursivas pueda llevarnos a perder de vista ciertos usos de lo escrito que no se asocian (o no se asocian única o predominantemente) a sus adscripciones disciplinares. Durante mi propio trabajo de campo en la formación inicial de docentes de nivel primario, por caso, he notado con frecuencia que las elecciones bibliográficas de los profesores del nivel superior (pero también las lecturas e interpretaciones que ellos proponen de la bibliografía) no solamente se relacionan con criterios de pertinencia y relevancia disciplinares, sino también (y a menudo principalmente) con sus experiencias previas de trabajo en otros niveles formativos, sus trayectorias militantes y sus maneras de comprender los propósitos de la formación docente inicial, el carácter político del trabajo docente o incluso los fines sociales de la institución escolar. Se trata, en suma, de la dimensión *identitaria* de sus prácticas letradas: al elegir tales y cuales textos, al privilegiar tales y cuales modos de hablar y escribir sobre ellos, al sugerir tales y cuales formas de leerlos e interpretarlos, los docentes se autopresentan como personas de *cierto* tipo, es decir, producen de sí mismos la *imagen*⁴ de unos individuos alineados con lo que Gee (2005: cap. 6) denomina un **Discurso** (con mayúscula inicial): una constelación particular de valoraciones, creencias, modos de actuar e intereses específicos asociados a sujetos reconociblemente comprometidos en diversas actividades sociales (entre las que, claro está, puede contarse la profesión de una disciplina, *pero también* muchas otras, como la práctica política o el propio ejercicio profesional de la docencia). Las investigaciones realizadas desde el enfoque de la alfabetización académica, que atribuyen, en cambio, una importancia decisiva a la membresía disciplinar de los docentes y parecen suponer que esta sustenta necesariamente toda su práctica pedagógica, desatienden por completo esta cuestión.

Más aún, si bien los estudios del GICEOLEM han contribuido en gran medida a problematizar y superar la idea de que las dificultades de los estudiantes de nivel superior frente a la bibliografía académica se deben sobre todo a las vacancias que estos traerían de niveles anteriores de la escolarización (el denominado «discurso del déficit»), no parecen haber considerado la profunda vinculación que existe entre las identidades de los estudiantes y sus prácticas cotidianas frente a lo escrito. Es por eso que tienden a explicar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes exclusiva o principalmente como resultado de distintas modalidades de intervención docente: así, por ejemplo, si ellos evitan leer los textos de las

⁴ Como explica Wenger (2001: cap. 8), la *imaginación* podría ser considerada una de las principales modalidades de afiliación identitaria, junto con la *alineación* (la convergencia de esfuerzos orientados hacia un objetivo común) y el *compromiso* cotidiano e inmediato en una cierta práctica.

materias y directamente transcriben en sus exámenes lo que sus docentes han dicho en clase, se sostiene que es porque estos docentes han monopolizado la interpretación de la bibliografía y no fueron todo lo «dialógicos» que hubieran debido ser (Cartolari y Carlino, 2011 y 2016). Aunque suene a cliché decirlo así, estas investigaciones se mueven sobre el supuesto de que los estudiantes actúan como *tabulae rasae*, como «aprendices decontextualizados» (Boughey y McKenna, 2016), esto es, como personas que no ponen en juego un sentido de sí mismas frente a lo que leen durante su formación ni tienen ideas propias acerca de la importancia, función o valor de las cosas que deben aprender. El trabajo de campo etnográfico, una vez más, evidencia lo contrario. Al analizar un corpus de 87 autobiografías lectoras redactadas durante los años 2018 y 2019 por maestras en formación de un instituto de la localidad de General Rodríguez precisamente en el marco de un taller de alfabetización académica del primer año de sus carreras, pude observar que en la totalidad de estas *historias personales de lecturas*⁵ las estudiantes recuerdan haber leído (lo que significa, en definitiva, señalar como lecturas recordables) ante todo piezas literarias, especialmente cuentos y novelas, a las que además suelen atribuir una procedencia escolar o relacionar de alguna otra forma con la escuela. Para este grupo de maestras en formación, leer parece consistir principalmente en leer las obras del canon literario escolar: estas son las caracterizadas con mayor grado de detalle en las *historias*, las que ocupan mayor cantidad de espacio en cada relato y casi siempre las más apreciadas, y frente a ellas toda otra lectura aparece más bien como accesoria o trivial, cuando no es tachada directamente de indeseable.

Los cuentos tradicionales son mencionados en una de cada tres *historias*. «Cenicienta», «Caperucita roja», «El gato con botas», «Blancanieves», «Rapunzel» y «Hansel y Gretel» son los más aludidos. Si bien, por lo general, las alumnas se limitan a nombrarlos, no faltan *historias* (3) en las que se les reconoce particular importancia en la formación moral y de la imaginación de los niños, ni aquellas en las que se los exalta tan expansiva como vagamente, como sucede en los relatos de Yanina, que se refiere a ellos como «los inolvidables cuentos tradicionales», y de Sandra, que comenta que «aquellos bellísimos cuentos han dejado una

⁵ Como las denominó la profesora a cargo del taller. Advierto que logré reunir casi todas las *historias* entregadas por las estudiantes: 33 sobre un total de 36 en 2018 y 54 sobre un total de 55 en 2019. Aunque la cantidad de *historias* entregadas no coincide con la cantidad de inscriptas en el taller (44 en 2018 y 85 en 2019), sí coincide con la cantidad de alumnas que lo regularizaron cada año. Es decir, las alumnas que no hicieron este trabajo son las que abandonaron el curso.

gran y profunda huella en mí⁶. Si bien las estudiantes mencionan a menudo los cuentos tradicionales al recordar situaciones de lectura compartida durante su niñez en el ámbito doméstico, en parte de estos relatos (7) su lectura es también asociada de algún modo a la escuela. Hay *historias* (las de Jimena, Liliana y Maira) en las que parece sugerirse que los cuentos tradicionales leídos en casa con los padres eran leídos al mismo tiempo en clase con las maestras, en tanto que en otras (las de Rocío, Martina, Milagros y Estela) se nos dice que estos cuentos formaban parte de libros que previamente habían sido retirados de la biblioteca de la escuela. Por último, en media docena de *historias* es esbozada, con mayor o menor nitidez, una especie de división del trabajo escolar de lectura: la lectura de cuentos (entre ellos, los cuentos tradicionales) se sitúa siempre en la escuela primaria, mientras que las novelas (y también las obras de teatro) aparecen en la escuela secundaria. Los textos leídos en esta etapa de la escolarización constituyen, sin duda, el renglón más grueso dentro del total de textos mencionados en las *historias* por las estudiantes del instituto.

Salvo algunas *historias* (11) en las que se alude a los textos leídos en la escuela secundaria de un modo más bien genérico⁷ o indeterminado, como las de Camila («leímos un montón de cuentos y ficciones»), Marina («leí muchas novelas, ya sean dramáticas o de ficción»), Aldana («aprendimos la literatura clásica»), Nadia («nos dieron los clásicos escolares»), Daiana («leí historias que me llevaban a lugares increíbles») y Paula («leímos libros que a veces eran lindos y entretenidos, pero otras veces muy densos»), las estudiantes suelen nombrar títulos y autores en sus relatos. Lejos, la obra más recordada es la novela *Mi planta de naranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, que reúne un total de 22 menciones. Recurrentemente, las estudiantes deslizan además comentarios muy elogiosos sobre ella. Valeria y Romina señalan que fue el libro que más les gustó. Andrea dice que fue el primero que leyó realmente «por placer y no por obligación». Érica lo define como «atrapante», Inés como «imposible de olvidar» y Soledad como «una historia por demás llevadera, aventurera y emotiva». Mariela y Candelaria, por su parte, afirman que comenzó a interesarles la lectura gracias a su encuentro con este libro, y agregan que desde entonces no han dejado de leer. Luego de describirlo como «el libro más triste jamás escrito», Pilar cuenta que leyó *Mi planta de naranja lima* durante su adolescencia junto con su mamá, una página cada una, y que a

⁶ Los nombres de las estudiantes han sido modificados.

⁷ Empleo aquí el término *género* de una manera deliberadamente vaga, solo para señalar que las estudiantes distinguen diferentes tipos de textos, a veces confusamente (como en «leí muchas novelas, ya sean dramáticas o de ficción»).

veces debían interrumpir la lectura porque no podían parar de llorar. Añade que esta experiencia la volvió una persona mucho más «empática» y «sensible». En el mismo sentido, Ana recuerda haber leído con su papá (de quien destaca «su voz de locutor» y su afición a la poesía) la novela de Vasconcelos y la obra teatral *Los árboles mueren de pie*, de Alejandro Casona, a las que define como «historias maravillosas» y cuya lectura –evoca– la «marcaron de una manera muy especial». Cecilia, a su vez, escribe:

Comenze a interesarme por la lectura a los trece años, cuando mis dos hermanos menores eran chiquitos, y querian que le leyieran cuentos.

Esto me sirvió muchísimo ya que al año siguiente, en el colegio, me toco una profesora apasionada por la literatura, nos hizo leer doce textos Juan Salvador Gaviota; El tunel; Bodas de sangre; La dama de la barca; entre otros. Además nos pidió que elijieramos una obra que no este dentro del programa, y que luego se la expliquemos al resto de la clase.

Eleji Mi planta naranja-lima, este fue un texto que me marco, ya que mi papá tambien lo estaba leyendo. Recuerdo sentarnos a tomar mate y leer los dos juntos. Una vez que finalizamos de leer el libro plantamos un limonero (que aun esta en el fondo de la casa de mis padres).

Otro texto bastante recordado en las *historias* es *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, con 15 menciones. A diferencia de *Mi planta de naranja lima*, que se menciona siempre como una novela de lectura pautada en la escuela secundaria, el estatus escolar de *El principito* resulta algo confuso y fluctuante. Aunque en algunas *historias* (como la de Jimena y la de Soledad) es mencionado directamente como una lectura doméstica, en otras tantas (8) integra el listado de lecturas realizadas en la escuela secundaria, o bien, como ocurre en cuatro casos, aparece como una lectura promovida o recomendada por las maestras al final de la escuela primaria. Cuando las estudiantes se detienen a hablar sobre este libro, siempre lo hacen en términos elogiosos. Érica destaca que lo ha leído muchas veces y que cada lectura le «despierta mucha ternura» y la hace «volver a la niñez». Ana y Rocío afirman que les «encantó». Nadia juzga que, con *Mi planta de naranja lima*, pertenece a la categoría de «esos libros que quedan grabados en el corazón y que da gusto releer». Natalia, que lamenta haberlo leído «recién a los treinta años», comenta que fue hace poco a la Feria del Libro solo para comprarle un ejemplar a su hijo Marcos, de nueve años. El caso más visible es el de la *historia* de Melina, que incluso ensaya una interpretación del texto:

El libro que hizo un antes y un después en mi vida es “El principito” de Antonie de Saint-Exupéry. En ese libro se habla sobre el valor del amor y la amistad. Un niño que no para de hacer preguntas

a un adulto y no acepta que le respondan a los cuestionamientos que hace, es realmente excelente por que muestra la simpleza que hay en los niños y los adultos son los que se complican la vida con cosas que no son importantes. Ve el mundo con los ojos de la ilusión y cuando quiere algo como a su rosa o al zorro. A la rosa la cuida como el mayor tesoro de su vida protegiéndola del sol, del viento, que no se la coman, ni nada, como una persona hace cuando está enamorada y cuida ese ser tan importante que quiere que nada le suceda. Y al zorro le dio todo el tiempo de conocerlo, de “domesticarlo” y generar confianza entre ambos. Lo mismo hacemos cuando queremos a un amigo y valoramos el tiempo de conocernos mejor, de compartir, de forjar los vínculos y así con el tiempo uno aprende a valorar a las personas que son nuestros amigos. Este bellísimo libro nos hace comprender que cada persona si se dedica y da su tiempo, que es lo más valioso que tenemos, podemos crear vínculos fuertes e importantes.

Junto con *Mi planta de naranja lima* y *El principito*, la lectura más recordada de la escuela secundaria es *Martín Fierro*, con reúne unas 18 menciones. Cuando aparecen, las opiniones sobre este poema se reparten entre el repudio abierto, como calificarlo de «aburrido y muy difícil» (Paula), «demasiado aburrido» (Romina), «insopportable» (Pablo) o «nada interesante para una adolescente» (Ingrid), y una reivindicación de la obra durante la adultez, cuando, tras una segunda lectura, se habría notado finalmente que se trata de «un libro fundamental para nuestro país» (Inés), «lleno de muchas y buenas enseñanzas» (Laura) y que «denuncia grandes injusticias» (Ivana). Otras lecturas declaradas en las *historias* y situadas por las alumnas siempre en la escuela secundaria son: *Crónica de una muerte anunciada* (9 menciones), *Relato de un náufrago* (4 menciones) y *Cien años de soledad* (2 menciones), de Gabriel García Márquez; *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez (5 menciones); *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (4 menciones); *Los árboles mueren de pie* y *La dama del alba*, de Alejandro Casona (3 menciones cada una); *Edipo Rey*, de Sófocles (3 menciones); cuentos –en general sin especificar– de Horacio Quiroga (5 menciones); *Cruzar la noche*, de Alicia Barberis (3 menciones); *Juvenilia*, de Miguel Cané (3 menciones); *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde (3 menciones); *Juan Salvador Gaviota*, de Richard Bach (3 menciones); *El Aleph*, de Jorge Luis Borges (2 menciones); *Hamlet* (2 menciones) y *Romeo y Julieta* (3 menciones), de Shakespeare; *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, de Robert Louis Stevenson (4 menciones); *La metamorfosis*, de Franz Kafka (2 menciones); *El túnel*, de Ernesto Sábato (4 menciones); *De amor y de sombra* y *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende (2 menciones cada una); y *El diario de Ana Frank* (2 menciones). De tanto en tanto, las estudiantes intercalan breves comentarios valorativos sobre

algunas de estas lecturas (por ejemplo, «Me gustó mucho el cuento de los flamencos de Horacio Quiroga» o «La comencé [se refiere a la novela *El túnel*] y no la pude dejar de leer hasta terminarla»), o bien elaboran pequeñas sinopsis de los libros que más les gustaron, como hace Andrea con *Rosaura a las diez*, Silvana con *El estrangulador* y Tatiana con *Mi planta de naranja lima*. Otras veces hacen notar que, al conocer ciertas obras literarias en la escuela, les interesó leer más textos del mismo autor, como sucede en el caso de Sonia, que comenzó a buscar novelas de García Márquez tras concluir *Crónica de una muerte anunciada*, o en el de Oscar, que leyó *Sobre héroes y tumbas* debido a la fascinación que le produjo *El túnel*. Por otra parte, hay alumnas que plantean que algunos libros leídos en la escuela secundaria las llevaron a interesarse por primera vez en diversas temáticas relacionadas con ellos. Así, Alejandra dice que, luego de leer *Cruzar la noche*, pasó varios meses investigando sobre las apropiaciones de niños ocurridas durante la última dictadura militar, y Nora cuenta que se puso a buscar información sobre «la época de los griegos» a raíz de la lectura de la tragedia *Edipo Rey*, llegando a descubrir que

“Edipo rey” no es el cuento sobre un rey precisamente, sino sobre cómo los griegos explican el complejo de edipo, en donde el hombre se enamora de su madre y quiere tomar el lugar del padre, mientras que en la mujer el mismo complejo se llama “electra” como el cuento que así lo explica.

Por último, en algunas *historias* las estudiantes describen, así sea someramente, las circunstancias en las que realizaron estas lecturas escolares. Basta considerar los casos ya referidos de las lecturas compartidas de *Mi planta de naranja lima*, a los que podría añadirse la *historia* de Milagros, que recuerda haber leído *Los árboles mueren de pie* a pocos días del fallecimiento de su abuela, «en un momento muy especial y muy difícil de mi vida», la de Mariela, que escribe que de adolescente era capaz de sentarse después de la escuela, diccionario en mano, frente a una novela y «devorarla hasta el final», o la de Laura, que recuerda que Benedetti, Sábato y Kafka la ayudaron a distraer muchas tardes de aburrimiento y soledad en su casa de las afueras de General Rodríguez.

En autobiografías de lectura cuyas autoras, por lo general, estructuran el relato siguiendo el recorrido de su propia escolarización, cabe esperar que se incluya alguna referencia a los textos leídos en el profesorado. Esto sucede en 55 *historias*, casi siempre en sus párrafos finales. Algo sumamente notable es que, en 45 de estos 55 relatos, se alude a las lecturas realizadas en el marco de la formación docente de un modo muy difuso: a diferencia

de los libros leídos en la escuela secundaria, que en las *historias* siempre tienen título y/o autor, los textos leídos en el instituto parecen constituir una gran masa de escritos anónimos, además de idénticos entre sí. Frente a la diversidad de experiencias que las estudiantes suelen asociar a la lectura de las obras literarias de la escuela secundaria y la variedad de juicios que estas les merecen, las lecturas de la formación docente –de las que a menudo se subraya su carácter obligatorio– integran un panorama más bien homogéneo, una especie de planicie indiferenciada y gris. Van aquí solo algunas de las denominaciones que emplean en las *historias* para referirse a ellas:

Actualmente leo **los textos académicos del instituto**. (Irina)

Con respecto a lo que son mis lecturas hoy en día podría decir que el profesorado es mi excusa para no perder la lectura fluida que logre durante estos años, porque intento llevar **los textos de las materias** al día. (Noelia)

Actualmente estoy por comenzar el segundo año. Sé que me falta mucho en lo que debo prepararme respecto a la lectura. Porque me cuesta mucho la interpretación de **los textos obligatorios del profesorado**, pero allí me encontre con **textos que me aportan a mi formación**. (Sandra)

Hoy en día leo **los textos de lectura obligatoria** relacionados con la carrera de formación docente. (Tatiana)

Actualmente me encuentro cursando el profesorado de Educación Primaria, y como curso todas las materias tengo **muchos textos de distintos temas** para entretenarme. (Paula)

Ahora el interés de los libros, cada vez me enriqueze más. Mi interés en este momento son **los textos academicos por el profesorado** para obtener un título. (Pablo)

Me gusta leer, a veces con **los textos academicos** me gusta más entenderlos e interpretarlos que leerlos. (Marina)

En el instituto cada profesor nos da **las fotocopias para leer** la siguiente clase, así que sigo de algun modo siendo una lectora no tan entusiasta como siempre. (Camila)

De hecho, si quitamos las estudiantes (4) que en sus relatos se limitan a apilar abigarradamente nombres de autores leídos en el instituto (en enunciados del tipo de «Este

año leí a Paulo Freire, Gramsci, Beatriz Sarlo, Pablo Pineau, Foucault, Pierre Bourdieu, Alicia Camilloni, Comenio, Freud, Silvina Gvirtz...» y similares), vemos que apenas tres son las *historias* en las que se describe, así sea de un modo escueto, el encuentro con algún texto de la carrera en particular: la de Fabiana, que afirma que aprendió «la construcción social de la infancia» al leer «el texto de Sandra Carli en Psicología», la de Silvana, que dice haber quedado muy impresionada con *Vigilar y castigar*, porque su lectura la llevó a notar en su propio lugar de trabajo (un taller textil) «cómo dominan nuestras mentes y nuestros cuerpos muy sutilmente», y la de Luciana, que analiza con detenimiento las dificultades que para ella supuso el pasaje de la lectura de ficción a la de textos académicos. Esta alumna escribe:

En el profesorado en educación primaria que estoy cursando, nos llenan de textos y muchos de ellos son muy agradables. Por ejemplo, «La experiencia de la lectura» de Jorge Larrosa, es un texto con el cual nos identificamos la mayoría de los que estamos estudiando. Es un texto que me agradó mucho ya que para mi fue y lo sigue siendo, un desafío el pasar de leer ficción a leer textos académicos. El pasaje de leer novelas clásicas a leer «El problema de los géneros discursivos» fue realmente una lucha. La tarea de leer un párrafo, cerrar los ojos, e intentar decir con mis palabras lo que acababa de leer, era muy exhaustiva. La lectura académica está llena de riquezas y aprendizajes hermosos, pero no es para cualquiera. Con esta experiencia de estos nuevos textos para mí, estoy atravesando un camino nuevo lleno de sensaciones nuevas también. A veces me enojo con los textos cuando debo repetir la lectura para comprenderlos. Eso antes no me sucedía. Termino peleando con el autor, como los chicos cuando no les sale dibujar algo. Así es como la lectura a lo largo de los años te va llevando por lugares inexplorados, que no sabías que ibas a transitar.

En una clave similar a la del relato de Luciana (es decir, la contraposición entre la lectura de obras literarias y la lectura de textos académicos), algunas estudiantes (9) aluden con abierto desagrado a los textos leídos en la formación docente. Anahí, por ejemplo, lamenta que «las fotocopias del instituto» no provoquen «el mismo placer que la lectura de ficción», mientras que Valeria directamente afirma que del profesorado solamente «rescata» los textos leídos en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (TALEO) del primer año de la carrera, «porque muchos de ellos son cuentos». Al respecto, la *historia* de Pamela es terminante:

Llegando a la adolescencia empecé a leer cualquier libro que estuviera a mi alcance, inclinándome siempre por los cuentos de misterios. Con la llegada del primer celular me la pasaba leyendo PDFs

aleatorios de páginas de descargas. La tecnología facilitó mi acercamiento a la lectura y a algunos textos académicos que me llegaron a “interesar”. Al ir creciendo me fui llenando la cabeza de distintas historias y también de tortuosos textos que nunca me gustaron. Los textos académicos eran insufribles y lo son también hoy en el profesorado.

Menos desapacible pero en idéntico sentido, Claudia relata:

En el 2018, al cursar literatura, la consigna de un trabajo era que organizáramos una biblioteca para un proyecto de cuentos. Todos tenían que estar relacionados con lobos. Quedé encantada con dichos cuentos y puse manos a la obra, para poder tener una biblioteca propia, con cuentos de terror, de lobos y todo lo que esté relacionado.

Pero no todos los textos son tan divertidos como los cuentos. La dificultad y el aburrimiento en algunas lecturas mas académicas me hacía sentir que quizás la carrera no era para mí, o lo que yo quería. Entonces presté atención a muchos profesores, nos decían lean muchas veces, desmenucen cada párrafo, todos pueden entender, solo hay que leer con dedicación y atención. Pero las dificultades de algunos textos me hacía pensar que quizás todos podían, menos yo.

Otras estudiantes reniegan de pasada de las lecturas de la carrera por considerarlas «aburridas» y «cansadoras», como Julieta y Paula. Y hay quienes expresan su rechazo mediante un gesto de resignada aceptación (una suerte de «leo esto porque así son las cosas»), como advertimos en las *historias* de Romina, Bárbara y Liliana:

Hoy en día muchas cosas no leo, a no sea que sean fotocopias para el colegio, muchas son divertidas, entretenidas y otras son largas o aburridas pero al final será por algo bueno que las leemos. (Romina)

Para ir terminando esta historia de lectura, quiero contar que ultimamente estoy leyendo varios textos relacionados con la carrera de formación docente, algunos textos son más complicados que otros, pero, hay que esforsarse para lograr lo que uno quiere. (Bárbara)

Últimamente, me enfoco más en lo que tengo que leer en mi carrera y ya no tanto en un pasatiempo. Cada vez me cuesta más porque ya no es algo que lo hago porque me guste, si no, porque lo tengo que hacer. En fin quería contar un poquito como nació mi lectura y como trato de llevarlo actualmente. “Gracias por haber leído.” (Liliana)

En cuanto a las lecturas literarias extraescolares, también llamadas «de canon social» (Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014), los *best sellers* aparecen en unas nueve

historias, con un total de once menciones: *Besar a un ángel* y *Una chica a la moda*, de Susan Phillips; *El psicoanalista*, de John Katzenbach; *Indias blancas* y la *Trilogía del perdón*, de Florencia Bonelli; la serie *La torre oscura*, de Stephen King; la saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *Bajo la misma estrella* y *El teorema Katherine*, de John Green; *Harry Potter*, de J.K. Rowling (dos menciones); y *El alquimista*, de Paulo Coelho. Tres estudiantes mencionan cuatro títulos de autoayuda (*Antes del amanecer* y *Al filo de la navaja*, de Osho; *El secreto*, de Rhonda Byrne; y *El camino de la espiritualidad*, de Jorge Bucay), a los que tal vez haya que sumar aquellos en los que deben estar pensando otras tres estudiantes que se declaran aficionadas a los «libros de psicología»⁸. La lectura de portales de noticias es mencionada en seis *historias*, igual que la lectura de revistas (mayormente de chimentos, pero también de decoración, de cocina y de plantas). Diferentes libros de la Biblia acumulan otras cinco menciones. Finalmente, las que, con Chartier (2004: 130), podríamos llamar «lecturas de información» (es decir, lecturas rápidas, de fuentes variadas y cuya finalidad es obtener inmediatamente ideas generales sobre diferentes temas), como la lectura de artículos de Wikipedia y entradas de blogs, son mencionadas en tres *historias*.

Identidad y alfabetización académica: ¿un matrimonio imposible?

En esta presentación quiero elaborar una hipótesis cuya idea central podría resumirse así: cuando se trata de alfabetización académica, la identidad importa (y no poco). Es decir, cuando se trata de la enseñanza de un cierto conjunto de prácticas de lectura y escritura (las prácticas académicas de lectura y escritura), importa (y no poco) el modo en que el aprendiz se posicione como un «quién» (como un cierto tipo de persona) respecto de esas prácticas. Como dice Wenger, «aprender es un proceso que dura toda la vida y que no se limita a los contextos educativos, aunque sí *está* limitado por el alcance de nuestra identidad» (2001: 322). Lo que somos determina en gran medida lo que podemos aprender. Nuestras identidades seleccionan lo que nos parece importante e interesante, aquello a lo cual damos valor y aquello que queremos tomar para nosotros. Desde luego, esto no quiere decir que, si ejercemos tal o cual identidad (o sea, si somos tal o cual tipo de persona), entonces estaremos

⁸ Aunque se trata solamente de una presunción. Blanco (2005: 10) también observa que los docentes en formación de la provincia de Buenos Aires suelen identificar psicología y autoayuda cuando declaran sus lecturas.

irremediablemente incapacitados para aprender tal o cual cosa (o sea, para participar de tal o cual práctica). La identidad siempre puede «estirarse» un poco más; el yo siempre puede ser expandido. Todo el problema estriba, tomando la metáfora que emplea Gee en el epígrafe que encabeza este trabajo, en llegar a sumar una nueva identidad a nuestra «granja» identitaria: una que no riña con nuestras identidades preexistentes, que pueda ser compatibilizada con ellas y, mejor aún, con la cual estas puedan interactuar de una forma provechosa. Si lo que somos determina en gran medida lo que podemos aprender, entonces aprender presupone *llegar a ser*. Pero si ese *llegar a ser* entra en decidido y frontal conflicto con lo que ya somos, entonces las prácticas asociadas a esta nueva identidad, las prácticas cuyas puertas abre (o se supone que abre), siempre nos resultarán un poco extrañas.

En la sección anterior hemos visto que, en sus *historias*, las estudiantes de magisterio recuerdan sobre todo piezas literarias entre sus lecturas, principalmente cuentos y novelas pertenecientes al canon escolar, siempre mencionados por título y/o autor (por así decir, «con nombre y apellido») y a los que se suele vincular con diversas experiencias juzgadas significativas: el placer, la curiosidad infantil, el aprendizaje, la formación del gusto literario, el afianzamiento de los lazos familiares, el duelo ante la muerte de un ser querido, etcétera. En contraste, los textos que han leído durante la formación docente, período más reciente de su escolarización, son casi siempre «anonimizados», a menudo asociados estrictamente a la obligación escolar y, en ocasiones, hasta impugnados de manera explícita. Lo que añadimos ahora es, en pocas palabras, que estos dos aspectos pueden considerarse mutuamente entrelazados y podrían ser comprendidos como solidarios: al referir en sus relatos la historia de su relación con la lectura (y, en consecuencia, presentarse ellas mismas como maestras en formación respecto de la lectura), las estudiantes conceden especial relieve a las lecturas literarias *en la medida en que* excluyen las lecturas académicas del horizonte de las lecturas valorables. La minuciosa recordación (y eventual exaltación) de las piezas literarias se corresponde así con el virtual silenciamiento (y eventual rechazo) de las lecturas académicas. En el mundo de la lectura que construyen las *historias*, ambas cosas operan correlativamente, como la prótasis y la apódosis de una oración condicional: si la lectura auténtica es la lectura de obras literarias, entonces la lectura de textos académicos no es verdadera lectura, es decir, no termina de constituir una forma apreciada de «estar metido» en eso que para estas estudiantes significa leer. En los términos de Gee presentados en la sección anterior, la lectura de textos académicos no forma parte del **Discurso** que las alumnas suscriben en las *historias*,

no aparece como un «qué» apropiado al «quién» que ellas posicionan como propio en el discurso autobiográfico. Cae fuera del alcance de su identidad letrada, del yo lector cuya imagen elaboran a través de sus relatos.

Si este argumento es atendible, resulta doblemente significativo que tales expectativas y valores se dejen oír en relatos producidos para cumplir con una consigna planteada justo en un taller de alfabetización académica. Su presencia en las *historias* de hecho grafica los desafíos y obstáculos que plantean las identidades letradas de los estudiantes de nivel superior a las iniciativas de alfabetización académica, si es que por alfabetización académica entendemos la enseñanza de los usos de la lengua escrita propios de diferentes campos disciplinares. En el caso de las maestras en formación, tener bien presente esta especie de «desacople» entre tales expectativas y valores, por un lado, y la oferta de lectura que a las estudiantes se les hace ya desde su primer año de formación docente, por el otro, puede ayudarnos a comprender ese sentimiento de ajenidad que tan recurrentemente ellas expresan en sus relatos frente a los textos leídos en el instituto, muchas veces provenientes de diversas disciplinas de la investigación social, como la didáctica, la historia de la educación o la sociología de la educación. Textos que abordan temáticas tales como la expansión de la escolarización en todo el mundo desde finales del siglo XIX, el proceso de conformación del sujeto pedagógico moderno, el papel del poder pastoral en el surgimiento y desarrollo del sujeto docente, la distinción entre las teorías del orden y del conflicto en la teoría educacional o la noción de currículum, entre muchas otras, que se encuentran lejos de lo que, para estas maestras en formación, en principio parecería pertinente y valioso leer en la formación inicial de una docente de nivel primario.

Al fin y el cabo, todo el asunto se reduce a una idea muy simple: no se puede proyectar cabalmente la enseñanza de nada en la escuela si no se tiene en cuenta de qué modo los estudiantes se agencian de la escuela. Lo que planteamos aquí es que, en cuanto parte del «kit identitario» de las estudiantes de profesorado, la correspondencia entre el silenciamiento de los textos académicos y la predilección por las lecturas literarias constituye toda una forma de agenciarse de los recursos ofrecidos por la formación docente inicial. Cada uno de los términos de esta pareja es incluso una de las dos caras que Sherry Ortner (2016) distinguió en lo que llamó «la estructura elemental de la agencia»: la *agencia del poder* y la *agencia de los proyectos*, que –precisa esta autora– van siempre juntas y se sueldan para formar una misma y única cara, tal como ocurre en una cinta de Moebius. Así, la agencia del poder, que consiste

en «actuar en un marco de relaciones de desigualdad social, de asimetría y fuerza» (*ibid.*: 161), se expresa en la contestación que las estudiantes hacen de la propuesta formativa que se les plantea desde la institución, en tanto que la agencia de los proyectos, mediante la cual «los individuos buscan lograr objetivos valiosos en un marco propio y con sus propias categorías de valor» (*ibid.*: 168), se expresa en su predilección por las lecturas literarias, que consideran más adecuadas a lo que entienden que es formarse genuinamente como maestras. Con este trabajo buscamos poner al descubierto, por medio del análisis etnográfico, la siempre operante presencia de las identidades de los docentes en formación durante su alfabetización académica, e instamos asimismo a tener muy en cuenta la circunstancia de que, dado que estas identidades implican maneras de posicionarse frente a los materiales escritos que se les ofrece desde la institución formadora, también moldean u orientan sus usos de estos materiales, sus maneras de darles un sentido (incluso aunque este consista en contestarlos). Ante esta importante cuestión, no podemos simplemente esconder la cabeza como el aveSTRUZ.

Bibliografía

- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Blanco, M. (2005). «Prácticas lectoras de los alumnos de los Institutos de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: la elección de las lecturas». *Revista Actas Pedagógicas*, 3(11), 7-18.
- Boughey, C. y McKenna, S. (2016). «Academic literacy and the decontextualised learner». *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2), 1-9.
- 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.
- Carlino, P. (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, UNLP, La Plata.
- 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.

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (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, 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 (comps.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (pp. 161-183). SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas.

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.

Chartier, A. M. (2004). «La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores». En Lahire, B. (comp.) *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.

Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power and Identity*. Cambridge University Press.

Dueñas, J., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). «La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores». *Ocnos*, 11, 21-43.

Gee, J. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.

Gee, J. (2020). *Inteligencia colectiva y alfabetismos para un mundo de graves riesgos y muy tecnológico. Un marco para mejorar como seres humanos*. Morata.

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins.

Ortner, S. B. (2016). «Poder y proyectos. Reflexiones sobre la agencia». En *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia* (pp. 151-176). Universidad Nacional de San Martín.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

XI Jornadas de Jóvenes Investigadorxs
Instituto de Investigaciones Gino Germani
26, 27 y 28 de octubre de 2022