

# *Identidad y alfabetización académica en la formación docente inicial: ¿un matrimonio imposible?*

*IMPRÓVOLA, Maximiliano / ICA, FFyL, UBA – CONICET / maximilianoimprovola@gmail.com*

---

*Eje 4: Formación y trabajo docente – Tipo de trabajo: ponencia*

---

*Palabras claves: Identidad – Alfabetización académica – Formación docente – Literacidad – Discurso*

## › **Resumen**

En este trabajo señalamos una importante dimensión de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de profesorado que ha sido omitida por las investigaciones que analizan los procesos de alfabetización académica durante la formación docente inicial: la identidad. Sostenemos que, dado que las identidades de los futuros docentes propician formas particulares de posicionarse frente a los materiales escritos que se les ofrece desde la institución formadora, pueden orientar fuertemente sus usos de estos materiales y, con ello, sus maneras de conferirles sentido. Ilustramos este planteo apoyándonos en nuestra propia investigación etnográfica en curso con un grupo de maestras en formación de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) ubicado en el extremo oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires.

## › **Introducción**

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, p. 139)

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 al desempeñarme 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 escuelas<sup>1</sup>, ubicada en la localidad de General Rodríguez, he constatado muchas veces que las 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 Materias<sup>2</sup>), que han acometido 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Radicado en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

epistémico”, es decir, para convertirlas en “herramientas privilegiadas de aprendizaje y de elaboración cognoscitiva” (Cartolari y Carlino: 2016, p. 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, 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, p. 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 olvidos que pueden llevarnos a encorsetar el análisis y, en consecuencia, 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 procuraré 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 son 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 pueden ser 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 formadoras<sup>3</sup>.

### › ***Identidad y alfabetización académica: una cuestión de Discurso***

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

---

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

aprendizaje de las maneras de leer y escribir propias de cada disciplina. En el artículo titulado “Alfabetización académica diez años después”, 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*”<sup>4</sup> (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 planteadas por Ivanič: 1998, pp. 79-82) que podrían dirigirse ya a la sola comprensión de los distintos campos disciplinares como comunidades discursivas relativamente estables, consistentes y uniformes, aquí me gustaría señalar un 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 de los institutos de formación docente (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<sup>5</sup> de unos individuos alineados con lo que el lingüista norteamericano James Paul 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

---

<sup>4</sup> Cursivas en el original.

<sup>5</sup> 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.

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, ni, por consiguiente, 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. 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 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 alrededor de un centenar de autobiografías de lectura redactadas precisamente en el marco de un taller de alfabetización académica por maestras en formación de un instituto de la localidad de General Rodríguez, pude observar que las estudiantes mencionan sobre todo piezas literarias entre sus lecturas de cabecera, en particular cuentos y novelas pertenecientes al canon escolar, siempre mencionados por título y/o autor (por así decir, siempre “con nombre y apellido”) y a los que suelen vincular con diversas experiencias vitales que juzgan especialmente

significativas: el placer, la curiosidad infantil, el aprendizaje escolar, la formación del gusto literario, el duelo ante la muerte de un ser querido o el afianzamiento de los lazos familiares a través de lecturas compartidas durante su niñez con diversas figuras adultas (madres, padres y abuelos) de sus ámbitos domésticos. En contraste, los textos académicos que han leído durante la formación docente, período más reciente de su escolarización, son casi siempre “anonimizados” en sus relatos (como si constituyeran una especie de planicie indiferenciada y gris, una masa informe de materiales sin autor), a menudo asociados estrictamente a la obligación escolar y, en ocasiones, hasta impugnados de manera explícita por “densos”, “raros” e “insufribles”.

Si entendemos este contraste como constitutivo de las identidades letradas producidas por un grupo de maestras en formación a través de un conjunto de relatos de carácter autobiográfico, ambos aspectos podrían considerarse mutuamente entrelazados y hasta cabría comprenderlos como solidarios entre sí. En efecto, 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), estas estudiantes conceden especial relieve a las lecturas literarias en la medida en que excluyen las lecturas académicas de su horizonte de 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 estas autobiografías<sup>6</sup>, 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, la lectura de textos académicos no forma parte del Discurso que las alumnas suscriben en los relatos: no aparece como un “qué” apropiado al “quién” que ellas posicionan como propio en el discurso (ahora con minúscula inicial) autobiográfico. Cae fuera del alcance de sus identidades letradas, del yo lector cuya imagen elaboran a través de sus relatos.

Cuando se trata de alfabetización académica, en suma, 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

---

<sup>6</sup> Que podría ser comprendido como lo que Holland *et al.* llaman mundo figurado, esto es, “un dominio [imaginario] de interpretación en el que se reconocen personajes y actores particulares, se asigna significado a determinados actos y unos resultados se valoran sobre otros” (1998, p. 52).

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 irremediabilmente 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 esta ponencia, 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. El examen etnográfico de las prácticas de lectura y escritura como prácticas situadas permite poner al descubierto la siempre operante presencia de las identidades de los docentes en formación durante su alfabetización académica, e insta 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)<sup>7</sup>. Ante esta importante cuestión, no podemos simplemente esconder la cabeza como el avestruz.

---

<sup>7</sup> Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino han formulado recientemente una advertencia muy similar a la que planteamos aquí. Estos autores afirman: “El peligro de una concepción de inclusión definida solamente como integración en las prácticas escritas disciplinares es que, *o bien considera que los estudiantes son una tabula rasa sobre la que la institución imprimiría de forma unilateral sus formas validadas de pensar o comunicar*, o bien fomenta narrativas de la crisis de la escritura en las que los estudiantes ‘no escriben como deberían escribir’. Igualar inclusión con procesos de integración, asimilación u homologación con la disciplina de destino invisibiliza las complejas tensiones y negociaciones individuales y sociales dentro del sistema diverso y masificado de la educación superior actual. Esta ideología de inocencia lingüística (Lu, 1991) supone que los jóvenes al integrarse a un determinado espacio disciplinar o profesional *borran, modifican o remedian sus prácticas previas*, o se uniformizan en el dominio de un único modo aceptado de escribir, el denominado discurso académico” (2020, p. 3). Las cursivas son nuestras.

Al fin y el cabo, todo el asunto se reduce a una idea muy simple: no se puede planear 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 maestras en formación, 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 la antropóloga 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 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.*, p. 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.*, p. 168), se expresa en su predilección por las lecturas literarias, que consideran más adecuadas a lo que entienden que es formarse genuinamente como maestras.



## > **Bibliografía**

- 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), pp. 1-26.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Boughey, C. y McKenna, S. (2016). "Academic literacy and the decontextualised learner". *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2), pp. 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), pp. 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), pp. 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), pp. 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). México: 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), pp. 67-86.
- Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Gee, J. (2020). *Inteligencia colectiva y alfabetismos para un mundo de graves riesgos y muy tecnológico. Un marco para mejorar como seres humanos*. Madrid: Morata.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ortner, S. B. (2016). "Poder y proyectos. Reflexiones sobre la agencia". En Ortner, S. B. *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia* (pp. 151-176). San Martín: Universidad Nacional de San Martín.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.