

Un misterio por descifrar: sentidos en torno a la escritura académica en la formación inicial de docentes de nivel primario. Artículo de Maximiliano Maximiliano Impróvola. Praxis educativa, Vol. 29, N° 1 enero-abril 2025. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-16.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290115>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULO

Un misterio por descifrar: sentidos en torno a la escritura académica en la formación inicial de docentes de nivel primario

A mystery to be solved: perceptions of academic writing in the initial teacher training of primary school teachers

Um mistério por decifrar: sentidos em torno da escrita acadêmica na formação inicial de docentes no ciclo de ensino fundamental

Maximiliano Impróvola

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

maimprovola@abc.gob.ar

ORCID [0009-0002-2742-2054](https://orcid.org/0009-0002-2742-2054)

Recibido: 2024-09-19 | **Revisado:** 2024-12-22 | **Aceptado:** 2024-12-08

Resumen

En este artículo llevamos a cabo un análisis de los sentidos que en torno a la escritura académica producen cotidianamente los profesores y las estudiantes de un instituto de formación docente ubicado en el oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. Adoptamos la perspectiva sociocultural de la lengua escrita de los Nuevos Estudios de Literacidad y, a través de un enfoque etnográfico, indagamos los modos en que las estudiantes de un Profesorado de Educación Primaria comprenden las demandas de lectura y escritura que les plantean sus profesores, así como los discursos sobre la escritura y su enseñanza con los que estos se alinean al ponderar los usos de la lengua escrita que realizan las estudiantes durante su primera formación como docentes. Señalamos que la escritura académica parece estar en el centro de un profundo desencuentro entre profesores y estudiantes: en tanto que los profesores atribuyen simultáneamente las dificultades de lectura y escritura de las estudiantes a la falta de destrezas para construir textos gramaticalmente correctos, al desconocimiento de las prácticas letradas propias del ámbito académico y al componente identitario y epistemológico que moldea su relación con la lengua escrita, las estudiantes tienden a asumir que los requerimientos de lectura y escritura de la formación docente configuran una especie de misterio a resolver y son el resultado de rasgos idiosincráticos y antojos personales de los profesores.

Palabras clave: lectura y escritura en la educación superior, literacidad académica, nuevos estudios de literacidad, formación docente, etnografía

Abstract

In this article we conduct an analysis of the meanings that professors and students produce daily when dealing with academic writing at a teacher training institute located in the western region of the Metropolitan Area of Buenos Aires. We adopt a sociocultural perspective on written language from the New Literacy Studies, and through an ethnographic approach, we inquire into how students in a Primary Education Teacher Training Program understand the reading and writing demands posed by their professors, as well as the discourses on writing and its teaching that the professors align with when assessing the students' use of written language during their initial teacher education. We denote that academic writing appears to be at the center of a deep gap between professors and students: professors simultaneously attribute students' difficulties in reading and writing to a lack of skills in constructing grammatically correct texts, ignorance of the literacy practices specific to the academic field, and the manner in which the students' relationship with written language is shaped by identity and epistemology, whereas students tend to assume that the reading and writing requirements of teacher education pose a sort of mystery to be solved and are the mere result of idiosyncratic traits and personal quirks of the professors.

Keywords: reading and writing in higher education, academic literacy, new literacy studies, teacher training, ethnography

Resumo

Neste artigo levamos a cabo uma análise dos sentidos em torno da escrita acadêmica que produzem cotidianamente os professores e as estudantes de um instituto de formação docente localizado na zona oeste da Região Metropolitana de Buenos Aires. Adotamos a perspectiva sociocultural da língua escrita dos Novos Estudos de Letramento e através de um enfoque etnográfico, indagamos os modos em que as estudantes da Cátedra em Educação no Ensino Fundamental compreendem as demandas de leitura e escritura que projetam seus professores, assim como os discursos sobre a escritura e seu ensino com os quais estes se alinham ao ponderar os usos da língua escrita que realizam as estudantes durante sua primeira formação como docentes. Sinalizamos que a escrita acadêmica parece estar no centro de um profundo desencontro entre professores e estudantes: enquanto os professores atribuem simultaneamente as dificuldades de leitura e escrita das estudantes pela falta de destrezas para construir textos gramaticalmente corretos, ao desconhecimento das práticas letradas próprias do âmbito acadêmico e ao componente identitário e epistemológico que molda sua relação com a língua escrita, as estudantes tendem a assumir que os requerimentos de leitura e escritura da formação docente figuram uma espécie de mistério a resolver e são os resultados de características da idiosincrasia e dos caprichos pessoais dos professores.

Palavras-chave: leitura e escrita no ensino superior, letramento acadêmico, novos estudos de letramento, formação de professores, etnografia

Introducción

Durante las últimas tres décadas, en el ámbito académico hispanoparlante (y, por consiguiente, también en América Latina), ha aumentado significativamente el interés por la lectura y la escritura en la educación superior, lo que se tradujo en un notorio incremento del volumen de publicaciones dedicadas a la temática (Navarro *et al.*, 2016). Una parte de estos estudios (Vine Jara, 2020; Navarro *et al.*, 2019; Romero González y Álvarez Álvarez, 2019; Bustamante y Rivero Toranzos, 2018; Molano y López, 2007) ha indagado los modos en que docentes y, sobre todo, estudiantes del nivel superior conciben la escritura académica, siempre en la creencia de que una adecuada comprensión de sus percepciones y expectativas puede ayudar a entender mejor sus actividades de escritura y, en particular, echar luz sobre algunos de los obstáculos a los que deben hacer frente para permanecer en un sistema de educación superior masificado y, cada vez más, caracterizado por la estratificación y el abandono (Ezcurra, 2011, 2019). Si bien algunas de estas investigaciones se han ocupado de la formación docente inicial no universitaria (Carlino *et al.*, 2013), la atención recibida por este sector de la educación superior ha sido más bien escasa y mayormente centrada en la formación de docentes secundarios (Cartolari y Molina, 2015; Cartolari y Carlino, 2016; Carlino *et al.*, 2012). Este artículo pretende avanzar sobre esta área de vacancia, dado que se interesa por las significaciones que de la escritura académica producen cotidianamente los actores involucrados en la formación del magisterio, un ámbito apenas explorado dentro del campo más general de estudios que tematizan la lectura y la escritura en el nivel superior.

El propósito general de este trabajo es presentar parte de los resultados de una investigación concluida recientemente en la que realizamos un análisis de las prácticas de lectura y escritura en el profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) ubicado en el oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. Aunque esta investigación tuvo varios focos de atención, aquí nos detendremos en uno: los modos en que docentes y estudiantes del instituto interpretan los requerimientos de lectura y escritura que tienen lugar en diversas instancias de la formación inicial, los sentidos que les dan y las expectativas que construyen en torno a ellos.

Las prácticas letradas en la formación inicial de maestras: el desarrollo de una investigación

El presente estudio se inscribe en una investigación socioantropológica que llevamos a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente María Saleme¹, ubicado en la localidad bonaerense de General Rodríguez, 55 kilómetros al oeste de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo principal de esta investigación, que iniciamos en febrero de 2018 y concluimos en mayo de 2022², fue ofrecer una descripción analítica de las prácticas de lectura y escritura de las estudiantes³ de los primeros dos años del profesorado de Educación Primaria del instituto, centrándonos en aquellas que desplegaban con mayor frecuencia al responder a las demandas de lectura y escritura que les eran planteadas durante su paso por la institución formadora.

Para acometer esa tarea, adoptamos la perspectiva sociocultural de la escritura de los Nuevos Estudios de Literacidad, corriente de análisis que, surgida principalmente en el Reino

¹ El nombre del instituto es ficticio.

² La investigación tuvo lugar en el marco de la maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La tesis, defendida a mediados del mes de abril de 2023, obtuvo ese mismo año la segunda mención del Premio Archetti, otorgado por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).

³ En marzo de 2020, cuando concluimos el trabajo de campo de la investigación, la matrícula del profesorado de Educación Primaria del María Saleme estaba compuesta en un 96 % por estudiantes mujeres. De ahí que siempre generalicemos por el femenino.

Unido y los Estados Unidos en la década de 1980⁴, se ha desarrollado en el contexto latinoamericano sobre todo a partir de principios de los 2000 (Zavala, 2002; Zavala *et al.*, 2004; Kalman, 2003, 2004; Kalman y Street, 2009). En particular, tomamos el enfoque *ecológico* de la lengua escrita en uso elaborado por Barton (2007), que propone comprender los actos de lectura y escritura como actos situados y, en consecuencia, profundamente entrelazados con múltiples factores de su contexto que los moldean y sostienen. Nos resultaron útiles, en tal sentido, los conceptos de *evento letrado* y *práctica letrada*, que Barton acuña a fines de volver operativo su enfoque. En tanto que un evento letrado es cada una de las “ocasiones de la vida cotidiana en las que la palabra escrita cumple un papel” (2007, p. 35), como lo son anotar una dirección de correo electrónico, escribir un ensayo o armar una lista de compras, las prácticas letradas son las “formas culturales generales de utilizar la escritura de las cuales la gente hace uso en un evento letrado” (2007, p. 37), es decir, las prácticas sociales mediadas por la lengua escrita, con todos los elementos que las constituyen como tales: los marcos institucionales que las contienen, las interacciones que las posibilitan, las relaciones de poder que implican y los significados que las personas les atribuyen. Esta noción nos permitió comenzar a objetivar algunas de las recurrencias que exhibían los usos que las estudiantes del María Saleme hacían de los materiales escritos que salían al encuentro durante su primera formación como docentes.

A su vez, combinamos el enfoque ecológico de Barton con el concepto de *comunidad de práctica*, proveniente de la teoría social del aprendizaje de Wenger (2001). Dado que intentábamos captar un cierto set o conjunto particular de prácticas letradas (las prácticas letradas de las estudiantes del instituto *en cuanto* estudiantes), y dado que el propio concepto de práctica letrada suponía no tomar esos usos de lo escrito como fenómenos individuales, nos parecía que podíamos considerarlos precisamente como, a decir de Wenger, una “fuente de estructura social” (2001, p. 126). Así, en la medida en que las prácticas de lectura y escritura de las estudiantes eran prácticas sociales en toda regla, definían espontáneamente preocupaciones, actitudes y objetivos comunes: todo un repertorio compartido de rutinas y sentidos que se activaba con cada nuevo evento letrado. En suma, una comunidad de práctica en torno a la palabra escrita.

La investigación tuvo dos etapas. En la primera, estudiamos la relación entre las *identidades* de las estudiantes y sus actitudes frente a la oferta letrada que les hacía la formación docente inicial⁵. Específicamente, examinamos casi un centenar de autobiografías de lectura que las estudiantes habían producido durante los años 2018 y 2019 en un taller de alfabetización académica del primer año del profesorado, y observamos en estos relatos un cierto desajuste o falta de sintonía entre el tipo de persona que la formación docente les proponía ser y el tipo de persona en el que ellas esperaban convertirse al transitarla, lo que se traducía en una valoración negativa de la bibliografía especializada de las materias de la carrera (Impróvola, 2023). En línea con otros estudios (Ávila Reyes *et al.*, 2020; Birgin, 2020; Boughey y McKenna, 2016; Bombini e Iturrioz, 2021), buscamos poner de relieve la contribución que el análisis de esta dimensión identitaria podía hacer tanto a una adecuada comprensión de las prácticas letradas de las estudiantes como a una planificación eficaz de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico, puesto que concluimos las identidades de los estudiantes del nivel superior implican maneras de posicionarse frente a los materiales escritos que se les ofrece desde la institución y pueden orientar significativamente su trabajo con ellos y sus modos de conferirles sentido.

⁴ Para una historia de los *New Literacy Studies* (y un recuento general de los estudios que inauguraron esta corriente), véase Gee (2005), Barton (2007) y Collins y Blot (2003).

⁵ Para una presentación panorámica de las distintas tradiciones de investigación que han explorado el vínculo entre identidad y escritura en América Latina, puede consultarse Atorresi y Eisner (2021).

La segunda etapa contuvo dos subetapas. En la última, que hemos sintetizado en otro trabajo (Impróvola, 2024), analizamos algunos usos muy recurrentes que las estudiantes del instituto hacían de la bibliografía académica de cuatro espacios curriculares de los primeros dos años de la carrera, especialmente cuando se les solicitaba recuperar y expresar el conocimiento especializado del que debían apropiarse en cada una de esas materias. No obstante, antes de rastrear y examinar esas prácticas académicas de lectura y escritura, nos preguntamos por el papel que profesores y estudiantes del María Saleme asignaban a la lengua escrita en la formación docente inicial. ¿Cómo comprendían en general la escritura académica? ¿Qué expectativas les generaba? ¿Qué ideas ponían en juego al referirse a ella? Para dar respuesta a estas preguntas, adoptamos un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), de acuerdo con el cual, como señala Achilli, se trata de interpretar “el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social” (2005, p. 25), integrándose así el conocimiento local al análisis de las prácticas sociales.

Consecuentes con esta opción metodológica, realizamos una prolongada experiencia de trabajo de campo en el instituto, que abarcó poco más de dos años, entre comienzos de 2018 y comienzos de 2020, justo antes del inicio de la pandemia de COVID-19. Hicimos observaciones participantes en múltiples espacios del profesorado: plenarios docentes, jornadas de capacitación, encuentros del Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN)⁶, situaciones de clase y lecturas conjuntas de proyectos de cátedra. También realizamos un total de 22 entrevistas abiertas, 16 a estudiantes y 6 a docentes del instituto. A partir del registro de todas estas instancias de campo, elaboramos un considerable corpus de materiales que nos fue ayudando a vislumbrar qué significa leer y escribir en la formación inicial de docentes de nivel primario.

Leer y escribir en un instituto de formación docente: la brecha entre profesores y estudiantes

Una de las primeras cosas que nos llamó la atención al avanzar en la realización de nuestro trabajo de campo fue la circunstancia de que el uso de la lengua escrita parecía estar en el centro de un notorio y profundo desencuentro entre los profesores y las estudiantes del María Saleme. Por un lado, era muy común que los profesores expresaran preocupación e inquietud frente al modo en que las estudiantes encaraban las consignas de lectura y escritura que proponían en sus materias. Por el otro, con frecuencia las estudiantes planteaban abiertamente no terminar de entender bien qué les solicitaban sus docentes, referían grandes esfuerzos para dilucidar las consignas formuladas por ellos y se mostraban contrariadas cuando estos no producían los resultados que esperaban. La situación nos recordaba bastante a la ya descrita por Lea y Street en un clásico artículo (1998) para el caso de la universidad británica: en efecto, existía en el instituto una marcada brecha o desfase (la voz inglesa es *gap*) entre las expectativas del plantel docente y las interpretaciones que las estudiantes tendían a hacer de sus demandas de lectura y escritura.

Cuando los docentes del instituto describían las dificultades con las que tropezaban las estudiantes al abordar por escrito los requerimientos de las distintas materias, recurrentemente, destacaban los problemas de corrección gramatical que presentaban sus trabajos, sobre todo los relacionados con la puntuación, la cohesión y las estructuras sintácticas. Suscribían entonces lo que Ivanič (2004) ha caracterizado como un *discurso*

⁶ El TAIN es un espacio de articulación entre asignaturas que pertenece al campo de la práctica del profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Según indica el diseño curricular de la carrera, su objetivo es “provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente”. Se realiza con una frecuencia mensual y puede incluir la participación de los estudiantes.

*basado en destrezas (skills discourse)*⁷, es decir, una concepción de la escritura _y de la enseñanza de la escritura_ que hace foco en las propiedades formales del texto escrito (al que se concibe como un producto terminado) y en la enseñanza explícita de normas gramaticales y patrones de cohesión típicos de los textos bien contruidos. En varias de las reuniones plenarias y TAIN que documentamos durante el trabajo de campo, Analía⁸, profesora del Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (TALEO) del primer año de la carrera, destacó _y lamentó_ que las estudiantes no supieran emplear los signos de puntuación y parecieran desconocer por completo las reglas básicas de tildación de palabras, que, según dijo, debió enseñar en su curso mediante fichas de cátedra elaboradas *ad hoc*.

Algo muy similar sucedió con Nadia, profesora en un taller de alfabetización académica también del primer año, que en esas reuniones señaló que ella se vio obligada varias veces a “refrescar” en su materia cuándo es necesario tildar las palabras y cómo se usan la coma y el punto (tema al que _agregó_ tuvo que dedicarle casi dos meses). En múltiples conversaciones informales, profesores del primer y segundo año comentaron y deploraron que, a menudo, las estudiantes les entregaran trabajos “llenos de oraciones sueltas, desgranadas, sin relación entre sí”, o bien “respuestas sin la menor articulación entre oraciones o párrafos”, o bien “parciales mal redactados, con un montón de oraciones rotas o desconectadas”. Probablemente, la más categórica en este punto haya sido Melina, docente del segundo año, que, durante un TAIN sin estudiantes realizado en agosto de 2019, luego de una extensa discusión acerca del lugar de la planificación en la formación de las futuras maestras (qué es, cómo debe ser entendida y en qué momento de la carrera habría que enseñar a planificar), opinó que es muy difícil discutir provechosamente sobre el tema cuando las estudiantes tienen dificultades serias para hacer frente a casi cualquier consigna de escritura. Luego contó con detalle al resto de los docentes cómo ella intentó subsanar esas dificultades:

A mí el año pasado me agarró un ataque y compré siete libros de ortografía y gramática y se los dejé enfrente [se refiere al kiosco con fotocopiadora que está frente al instituto], porque hay cuestiones de estilo y escritura que la verdad... El criterio que me llevó a comprar libros que sean así, tan “de refuerzo externo”, tiene que ver con que, cuando están escribiendo, a ellas les demanda mucho esfuerzo prestar atención a dónde va la coma, así que no pueden prestar atención a las cuestiones más conceptuales. Entonces, si pudieran liberar un poco de atención a eso, a decidir dónde va la coma, y hacerlo de una forma un poco más “automática”, podrían prestar atención a las cuestiones conceptuales, hacerles un poco más de lugar. Así que les pasé esos libros llenos de ejercicios cortos. En algunos casos, les dije “Bueno, hacete uno por día”, casi como una prescripción médica, como para ir machacando con todas estas cuestiones, como las mayúsculas, la oración, los párrafos, signos de puntuación que desconocen completamente, cómo hacer una enumeración o las estructuras que se repiten en diferentes frases. (Registro tomado el 24 de agosto de 2019)

El discurso basado en destrezas, de carácter remedial y centrado en los rasgos de superficie de los textos escritos, suscitaba bastante adhesión entre los docentes del María Saleme, pero era todavía más frecuente que ellos expresaran preocupación frente al desconocimiento que las estudiantes mostraban de las prácticas de lectura y escritura

⁷ Esta autora escribe: “Definiré los ‘discursos de la escritura’ como constelaciones de creencias acerca de la escritura, creencias sobre el aprendizaje de la escritura, formas de hablar sobre la escritura y los enfoques de la enseñanza y la evaluación que probablemente estén asociados a estas creencias” (2004, p. 224).

⁸ Para preservar su anonimato, los nombres de todas las personas que aparecen en este artículo fueron cambiados.

características del ámbito académico. Cuando eso sucedía, se alineaban con lo que, siguiendo nuevamente a Ivanič (2004), podría considerarse un *discurso basado en géneros* (*genre discourse*), según el cual el texto es comprendido, igual que en el discurso basado en destrezas, como un producto terminado, aunque ahora como un producto situado en el *contexto* particular del que forma parte (en este caso, un contexto académico) y cuyo uso debe ser evaluado en función de los propósitos a los que se supone que sirve y de las convenciones con las que se supone que debe cumplir (es decir, ya no por su corrección, como en el discurso anterior, sino por su *adecuación*).

Beatriz, docente del primer año, por caso, nos comentó en una conversación que muchas estudiantes “hablan [en las actividades escritas que le entregaban] de los temas de la materia, pero nunca mencionan ni citan a los autores de la bibliografía, como si todos dieran exactamente lo mismo”, y afirmó que por eso “a veces le hacen decir a uno justamente lo que ese autor critica”. Análogamente, Nadia hizo notar en el mencionado TAIN de agosto de 2019 que a las estudiantes “se les hace muy difícil percibir los diálogos entre los autores de los textos o incluso que puede haber visiones contrapuestas en torno de una misma temática”, observación que fue inmediatamente ratificada por Fabián, docente del primer año, que añadió que “las alumnas leen los textos sin ver que los autores pueden estar discutiendo entre sí sobre una misma cuestión”. Estas dificultades para identificar y aislar las posiciones de los autores y, más en general, para interpretar la bibliografía académica a la luz de los núcleos problemáticos propuestos en las distintas asignaturas fueron señaladas reiteradamente por los docentes del instituto durante el desarrollo del trabajo de campo. En una entrevista, una profesora del segundo año lo resumió de la siguiente manera:

El tema con los textos es que ellas muchas veces no entienden que tienen que ponerlos a dialogar entre sí. Yo ya comenté esto en las reuniones... Ellas leen los textos como si todos dijeran lo mismo, así que tratan de hacerles decir a todos lo mismo. O a veces los leen como si cada texto, cada autor, pusiera su “partecita”, digamos, como si los autores construyeran entre todos una misma idea, un mismo punto de vista. Cuesta mucho que los lean como parte de un campo, de la discusión de una problemática... Yo siempre intento justamente eso. Intento que aprendan a leerlos como parte de un campo. Y hay que insistir mucho con esto. (Registro tomado el 3 de octubre de 2019)

Los docentes del instituto también aludieron recurrentemente a las dificultades de las estudiantes para parafrasear los textos de sus programas. Beatriz, por ejemplo, enfatizó en una reunión del CAI⁹ que muchas estudiantes no logran “incorporar en sus trabajos escritos el vocabulario específico de la materia ni saben muy bien cómo explicar lo que dice un autor”. Algo similar advirtió Laura, profesora del primer año, que, minutos antes del inicio de la ronda de entrevistas de un concurso docente, nos contó que cerca de la mitad del curso había desaprobado el primer parcial de su materia, y conjeturó que las estudiantes intentaban parafrasear a los autores copiando y yuxtaponiendo azarosamente fragmentos de la bibliografía. Al respecto, durante una jornada de capacitación realizada en febrero de 2020 y destinada precisamente a discutir sobre la lectura y la escritura en la formación docente, Sabrina, docente del segundo año, planteó el problema con mucha claridad:

Ya muchas veces hablamos de todo esto. En las reuniones siempre aparece el tema de la dificultad en la escritura, las dificultades en la comprensión lectora o para producir una buena respuesta. Yo estoy en segundo de primaria y ahí aparecen las faltas de

⁹ El CAI (Consejo Académico Institucional) es un órgano consultivo conformado por profesores y estudiantes de los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires.

ortografía, los problemas de cohesión, de coherencia, específicamente con la escritura. Pero también hay otros problemas, como los problemas para poder expresar una idea de otro, el punto de vista de un autor, pero a su vez reformulándolo o relacionándolo con otro autor, con otros conceptos. Son esas cuestiones las que yo más veo. (Registro tomado el 21 de febrero de 2020)

En todos estos casos, los docentes del instituto parecían sugerir que la brecha entre lo que esperaban de las estudiantes y el modo en que ellas comprendían las demandas letradas de la formación inicial se expresaba, sobre todo, como inadecuación de sus prácticas de lectura y escritura, puesto que estas no se ajustaban a los usos académicos de la bibliografía especializada: en particular, la atribución explícita de un punto de vista a un autor y la inscripción de este punto de vista dentro de un campo disciplinar distinguible, con interrogantes particulares y una esfera de problemas propios. Desde esta perspectiva, se trataría, como dicen Lea y Street (1998), de un problema de *socialización académica*. Curiosamente, Estela, docente del segundo año, lo describió en una entrevista casi en esos mismos términos:

Elas tienen un montón de problemas para escribir, ¿no?, y muchas veces pasa que no saben qué hacer o qué escribir en los parciales porque este es un lugar, un ambiente, completamente nuevo para ellas. La idea de parcial, ¿me explico? ¿Qué es un parcial? ¿Cuándo escucharon antes la palabra “parcial”? En la escuela secundaria, es más común hablar de “pruebas”, de “evaluaciones”. Nadie dice “parcial”, ni nadie evalúa con parciales, que los tomás una vez en el cuatrimestre. Hay algo de eso también, de no conocer el ambiente académico y tener que pasar por una especie de socialización. Si fuera así, sabrían mejor qué hacer. No digo que sea la panacea, pero estarían menos perdidas. (Registro tomado el 13 de diciembre de 2019)

Si bien resultaba muchísimo menos frecuente que el discurso basado en destrezas y el discurso basado en géneros, a veces los profesores del María Saleme se alineaban también con lo que Ivanič (2004) denomina *discurso de la escritura entendida como práctica social* (*social practices discourse of writing*). En esos casos, ponían de relieve _a veces incluso con cierta sensibilidad etnográfica_ los factores identitarios y epistemológicos involucrados en la relación que las estudiantes mantenían con los materiales escritos, vinculando sus formas de leer y escribir con sus formas de ser frente a lo escrito y de conocer por medio de lo escrito. Uno de los ejemplos más claros es el de Nadia, que, en la jornada de capacitación de febrero de 2020, aludió críticamente a Melina (la profesora de los siete libros de ortografía y gramática) y sostuvo que, a su juicio, no podrían producirse cambios sustanciales en las prácticas de escritura de las estudiantes del instituto solo a través de ejercicios formales, por reiterados que estos fueran, ya que para ello era necesaria una previa transformación en sus identidades como maestras en formación (y, en consecuencia, como escribientes):

Creo que acá el diagnóstico es el de siempre, el que surge en todas las reuniones. Recién me acordaba de alguien que una vez decía que les había dejado a las chicas fichitas con ejercicios de gramática, como para hacer una vez al día. Está bien, no está de más. Pero los problemas de ortografía o puntuación yo, por lo menos, no veo que se erradiquen con el paso del tiempo... Creo que el problema con todo esto no es tanto desarrollar una habilidad o una cuestión de insistencia, sino más bien de lograr que ellas vean la docencia, la práctica docente, como una práctica mediada por la escritura, que es lo que les cuesta. Si la perciben así, me parece que van a comenzar a

pensar la escritura como algo que hay que mejorar para ser docente, que eso es importante y que lo tienen que hacer. (Registro tomado el 21 de febrero de 2020)

En cuanto al componente epistemológico que, según los profesores del instituto, contribuía a moldear las formas en que las estudiantes daban sentido a los materiales escritos de las distintas asignaturas, recordamos particularmente una charla con Laura, que nos advirtió que “las estudiantes se olvidan a veces de los autores y sus diferencias porque leen todos los textos como si fueran una sola verdad ya dada”. Lo mismo nos planteó Pilar, profesora del segundo año, durante una entrevista:

Cuando ellas mezclan y parece que integran a todos los autores en un mismo párrafo, no es que lo hagan porque se confundan los autores, no. O sea, no es únicamente eso. Hay otra cosa atrás que tiene que ver con que desconocen este tipo de conocimiento, que es el conocimiento académico, ¿se ve? El problema está en las *voces* [con énfasis] en los textos. Les cuesta procesar que puede haber muchas voces, la polifonía. Ellas siguen viendo el conocimiento como algo dado, sin autor, como en los manuales que se usan en la escuela¹⁰. Y, después, por eso leen los textos como si fueran los manuales de la escuela. Ahí hay una cuestión más profunda con el conocimiento. (Registro tomado el 3 de octubre de 2019)

Más interesante aún quizá resulte el caso de Fabián, que, en la jornada de febrero de 2020, se refirió en detalle a esta cuestión:

Ahora yo voy a dar la próxima unidad de mi materia sobre la infancia como construcción social. Ese tema es un tema álgido; para mí, es muy importante la idea de la construcción. Yo creo que hay un tema epistemológico ahí. Para la gente en general, para los alumnos, las cosas están dadas de por sí, de *per se*. Romper la idea no solamente de la infancia, sino de la historia, de la cultura, de la comunicación, que todo es construido culturalmente, cuesta mucho. Pero eso es muy importante, porque esa es la mirada más básica para poder deconstruir, justamente, a partir de los textos, porque si no los textos se vuelven “textos diccionario”, que dicen cosas, pero uno no se deconstruye ni desnaturaliza nada. Yo creo que con los textos hay un problema epistemológico, de conocimiento en general. Y después, justamente, sobre la construcción social de la infancia, ellas terminan diciendo que esto es así porque es así... Cuesta mucho trabajar con las chicas la deconstrucción con los textos. (Registro tomado el 21 de febrero de 2020)

Las inquietudes de los profesores del María Saleme se replicaban entre las estudiantes, para quienes las actividades de lectura y escritura propuestas en la formación docente a menudo resultaban, como dice Lillis (2001), una verdadera *práctica institucional del misterio*, es decir, un exótico conjunto de maneras de usar la palabra escrita que eran propias de las materias de la carrera (y, tal vez, nada más que de ellas) y que trataban a tientas de descifrar. En muchas de las clases que tuvimos oportunidad de observar, era común que las estudiantes comentaran, afligidas, que no terminaban de entender qué debían hacer en los trabajos prácticos que se les solicitaba, pedían precisiones adicionales a sus profesores e intentaban “traducir” de algún modo las consignas, expresándolas en palabras diferentes de las empleadas por ellos para comprobar si las habían interpretado bien. Cuando se acercaban las fechas de entrega, sus preocupaciones se agudizaban. Era común que varias entregaran

¹⁰ Aquí, Pilar hace un planteo muy similar al de Tosi (2017).

sus trabajos advirtiéndoles a los profesores que se sentían inseguras o al menos poco satisfechas con el resultado.

Muy recurrentemente, formulaban también una pregunta que, según constatamos en numerosas charlas informales con los docentes del instituto, aparecía en las clases de gran parte de las materias: “¿Tenemos que copiar lo que dicen los textos o usar nuestras propias palabras?”. Como era de esperar, los docentes solían rechazar o corregir ambos términos de la pregunta, lo que agravaba la confusión y el malestar. Con el paso de los meses, las estudiantes del María Saleme llegaban siempre a la misma conclusión: *nuestros docentes son todos tan distintos que cada uno nos exige algo diferente*. Comenzaban a creer, entonces, que las consignas de lectura y escritura que se les planteaba en la formación inicial, así como las devoluciones que recibían por ellas, dependían de rasgos idiosincráticos de los profesores: de sus cualidades personales o incluso, como destaca Lillis, de pequeños e inexplicables caprichos (*quirks*) suyos. De ahí que, cuando hablaban sobre las distintas asignaturas y, en especial, sobre las maneras en que en ellas se trabajaba con la bibliografía, enseguida las asociaban a quienes las dictaban y a sus pretensiones y expectativas particulares. Es lo que puede observarse en el siguiente fragmento de una entrevista realizada a Luciana, una alumna del segundo año, luego de que nos contara que tendría que ir al instituto el siguiente sábado a la mañana para terminar de rendir el examen final de Didáctica General, que, por falta de tiempo, no había podido rendir el lunes:

Investigador: Qué garrón tener que venir el sábado, me imagino.

Luciana: Sí, profe, porque aparte el lunes que viene también rindo con Pedroni [se refiere al profesor de Psicología] y me saca tiempo para estudiar. Está bien, es más tiempo para prepararla [a Didáctica General], pero están los otros finales. Está el de Arte también el viernes. La suya voy a dejarla para febrero. Yo Filosofía y Pedagogía voy a rendirlas en febrero, porque considero que hay que prepararlas bien esas materias.

Investigador: ¿Por qué justo Filosofía y Pedagogía?

Luciana: Porque son las más difíciles, todos lo dicen. La mayoría piensa que la suya¹¹ y la de Laura [la profesora de Pedagogía] son las más jodidas.

Investigador: ¿Tanto? ¿Más que Didáctica con Sánchez?

Luciana: Y... No sé ahora, la verdad [se ríe]. A Sánchez no la conocíamos todavía, pero ella era re amable en la clase, como más fluida la clase, y estudiábamos, ponele, los maestros latinoamericanos y cómo luchaban por la educación pública y esas cosas. Entonces con ella ya sabíamos que había que estudiar todo eso. No era, ponele, Durkheim y punto [se ríe]. Usted sabe, profe, capaz para usted es fácil, pero para nosotros es complicado...

Investigador: ¿Qué cosa es complicada?

Luciana: Eso, profe, saber bien lo que dice un autor, saberlo bien. En cambio, con Sánchez estudiábamos un texto de Tenti Fanfani donde habla de la desigualdad y lo que él piensa que hay que hacer para luchar contra la desigualdad. Así que con Sánchez ya sabíamos que había que decir lo de la desigualdad, no tanto saber un autor o un texto.

Investigador: Y en Filosofía o Pedagogía les piden conocer más minuciosamente los textos, decís.

¹¹ Luciana había ingresado al instituto en 2018, año en el que todavía ejercíamos la docencia en la materia Filosofía, del primer año del profesorado de Educación Primaria. Si bien al momento de la entrevista ya no estábamos al frente de esta asignatura, la alumna la había cursado con el entrevistador, razón por la que se refiere a ella como “la suya”.

Luciana: Sí, por eso hubo tantos desaprobados en los primeros parciales. Cuando fue el primer parcial de Pedagogía, fue en parejas y aprobamos siete de los setenta que éramos. Hasta pensaron en ir al CAI y todo, hacer algo, porque era mucha cantidad. Porque capaz hay chicas que terminaron la escuela secundaria hace poco, pero hay muchas otras que no estudian hace mil, así que les cuesta más.

Investigador: ¿Y las demás materias son tan diferentes de Filosofía y Pedagogía?

Luciana: Y... Pasa que en todas las materias es diferente. AMUC [Análisis del Mundo Contemporáneo], por ejemplo, que vemos la modernidad, la posmodernidad. Ahí hablamos de la actualidad, de las noticias, de los países latinoamericanos. Entonces vos ya sabés que el final con Rivera [la profesora de Análisis del Mundo Contemporáneo] va a ser así, no tanto el texto, el texto, el texto... Y con Pedroni capaz sí hay preguntas sobre los autores, pero no es lo mismo, porque usted es más puntual, nos pide conocer bien los autores, como Laura, que también nos pide saber bien, no sé, “La religión como partera de la educación” [se refiere al capítulo 2 de *La invención del aula*, de Inés Dussel y Marcelo Caruso, que se titula “El aula nace: el rol de la religión como partera”]. Pero Pedroni capaz no, es más general. (Registro tomado el 5 de diciembre de 2019)

Lo mismo puede notarse en este fragmento de una entrevista realizada a Ludmila, alumna del primer año:

Ludmila: Es que todos [se refiere a los docentes] ponen el énfasis en algo distinto. A lo mejor un profe nos pide más relacionar con ejemplos de la vida cotidiana o con una película, como nos mandó Laura para el final. O nos piden más saber los autores, que no nos vayamos mucho de los textos, de las palabras que usan los textos, y si te corrés un milímetro de ahí ya está mal...

Investigador: ¿Te pasó algo así? O sea, que te corras un milímetro del texto y esté mal.

Ludmila: A todas nos pasó. El primer parcial de Pedagogía lo desaprobaron un montón por eso. Yo entregué la hoja y pensaba que iba a estar bien, que al cuatro llegaba, y desaprobamos. Pero en ese momento no sabíamos que Laura quiere que vayamos pegado al texto. Yo pensé que el parcial iba a ser más como la clase, que hacíamos esquemas del texto, cuadros sinópticos, pero ella quería que sepamos el texto. (Registro tomado el 28 de noviembre de 2018)

No solamente las estudiantes parecían convencidas de que los docentes del instituto les hacían requerimientos radicalmente distintos entre sí, sino que a veces, incluso, atribuían su éxito en ciertas asignaturas a la mayor cantidad de tiempo que habían tenido para llegar a conocer mejor a sus profesores y descubrir qué era lo que estos esperaban de ellas, como se advierte en esta entrevista a Fernanda, una alumna del primer año:

Investigador: Justo el otro día me decía una chica que Pedagogía es una de las materias más difíciles. Qué bueno que ya la pudiste rendir. Es un alivio no tener que prepararla en verano, ¿no?

Fernanda: Sí, aunque la verdad a mí me no se me hizo tan difícil el final. Más que nada porque ya habíamos hecho un trabajo práctico y en el final hablamos sobre eso. O sea, las hermanas Cossettini, la pedagogía tradicional, la Escuela Nueva... Y yo también tengo la práctica con Laura [la profesora de Pedagogía], así que ya a la profe la conozco y sé cómo es.

Investigador: ¿En qué sentido sabés cómo es? ¿Para evaluar?

Fernanda: Sí, porque también está la práctica con Fabricio, depende del curso que te toque.

Investigador: Ah, porque son dos las comisiones del Campo de la Práctica de primer año, eso decís.

Fernanda: Sí, hay dos comisiones, la de Laura y la de Fabricio.

Investigador: ¿Y vos preferís la de Laura?

Fernanda: Es que a Laura la tengo en la práctica y en Pedagogía, acá en el instituto, así que yo a ella ya la conozco más. En cambio, las chicas que tienen con Fabricio la ven solamente acá¹². No le pueden preguntar cosas del final [de Pedagogía] en la práctica, como ver qué quiere que sepamos para el final o en qué hace hincapié. Creo que Fabricio también da una materia acá, pero está recién en tercero. (Registro tomado el 13 de diciembre de 2019)

La inversa también era válida: otras veces las estudiantes llegaban a atribuir sus mayores dificultades en alguna materia a la particular opacidad o, por decirlo así, *ilegibilidad* de su profesor, de quien no sabían o sospechaban qué esperaba de ellas, como en la siguiente entrevista a Carla, una alumna del primer año:

Investigador: ¿Rendís algo esta semana?

Carla: Yo esta semana rindo AMUC [Análisis del Mundo Contemporáneo], la de Rivera, y la próxima voy a rendir Didáctica, que dicen que es re difícil porque Sánchez capaz te pregunta todo [con énfasis].

Investigador: Ah, sí, varias veces escuché eso, que Didáctica es difícil. ¿Tan difícil es?

Carla: Es difícil, sí, porque no es como con Laura, que nos da un trabajo práctico que hay que hacer para el final y después te hace preguntas a partir de ese trabajo. Con Sánchez dicen que te pregunta directamente los contenidos; no hay un trabajo anterior, como para saber cómo va a ser el final.

Investigador: Bueno, pero supongo que eso no lo hace solamente Sánchez en Didáctica. Los demás profes también preguntan cosas directamente en los finales.

Carla: Sí, pero es diferente. Cada profe es diferente y una ya sabe qué va a preguntar cada uno, te das cuenta. Con Sánchez no te das cuenta, porque te puede salir con cualquier cosa y capaz vas y te pone un dos.

Investigador: ¿Ella es menos previsible, decís?

Carla: Eso, sí. Es menos predecible, no sabés con qué va a salir el día de la mesa. Por eso, hubo muchas chicas que vinieron la primera fecha y se fueron antes de rendir, porque vieron a las que salían, que las había desaprobado, y no se quisieron quedar.

Investigador: ¿Y se fueron a pesar de haber estudiado?

Carla: Sí, porque no estaban seguras de lo que Sánchez les iba a preguntar. (Registro tomado el 9 de diciembre de 2019)

De hecho, allí donde algunos docentes del profesorado intentaban señalar semejanzas o puntos de contacto entre los contenidos o los materiales de las distintas asignaturas, las estudiantes no tardaban en poner de relieve las diferencias entre quienes las tenían a su cargo. A mediados de septiembre de 2019, durante una clase del taller de alfabetización académica del primer año, por ejemplo, Nadia explicó al curso por qué había decidido incluir en la materia la lectura del artículo “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos

¹² Las estudiantes cursaban el campo de la práctica a contraturno y en el edificio de una escuela secundaria de la zona. Por eso la alumna dice que algunas de sus compañeras solamente podían encontrarse con Laura “acá”, es decir, en el instituto.

pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX”, de Inés Dussel. Señaló que, aunque ese texto no era leído en ninguna otra materia del primer año, sí podía ser relacionado con algunos de los textos que se abordaban en Filosofía, Pedagogía o Didáctica General, y comentó que un análisis detenido del planteo de este artículo podría ayudar a las estudiantes a comprender mejor “el tipo de trabajo con los textos y con los conceptos” que los docentes de las materias del campo de la fundamentación¹³ pretendían que ellas hicieran. La respuesta fue instantánea y provino de Mariela, una alumna que estaba sentada en la primera fila del aula: “¡Pero si todos nos piden cosas diferentes!”. El contenido de esta protesta y la adhesión que suscitó nos asombró mucho menos que su vehemencia, que en aquel momento llegó a parecernos un indicio muy fuerte de lo que ahora sostenemos en este artículo: que, entre las estudiantes del instituto, el aprendizaje de la lectura y la escritura en la formación docente era vivido como un misterio a resolver y, en última instancia, como un conjunto de caprichos personales por desentrañar.

Palabras finales. La escritura académica en la formación docente: malestar y discursos oscilantes

Es cierto que el análisis de las significaciones que cotidianamente producen los estudiantes de profesorado en torno a la escritura académica no parece, en principio, decirnos mucho acerca de lo que *efectivamente* ellos hacen al abordar las consignas de lectura y escritura de la formación docente _tema del que, por lo demás, nosotros mismos nos hemos ocupado en otro trabajo (Impróvola, 2024), en el que identificamos y caracterizamos tres prácticas académicas de lectura y escritura sumamente recurrentes en este sector de la educación superior_. Sin embargo, rastrear y describir los significados que los futuros docentes dan a la escritura académica sí puede ser de utilidad para comprender mejor algunas de las actitudes y estrategias con las que ellos afrontan los requerimientos de lectura y escritura que se les plantea durante su tránsito por los institutos de formación docente. Es eso lo que hemos querido hacer en este trabajo.

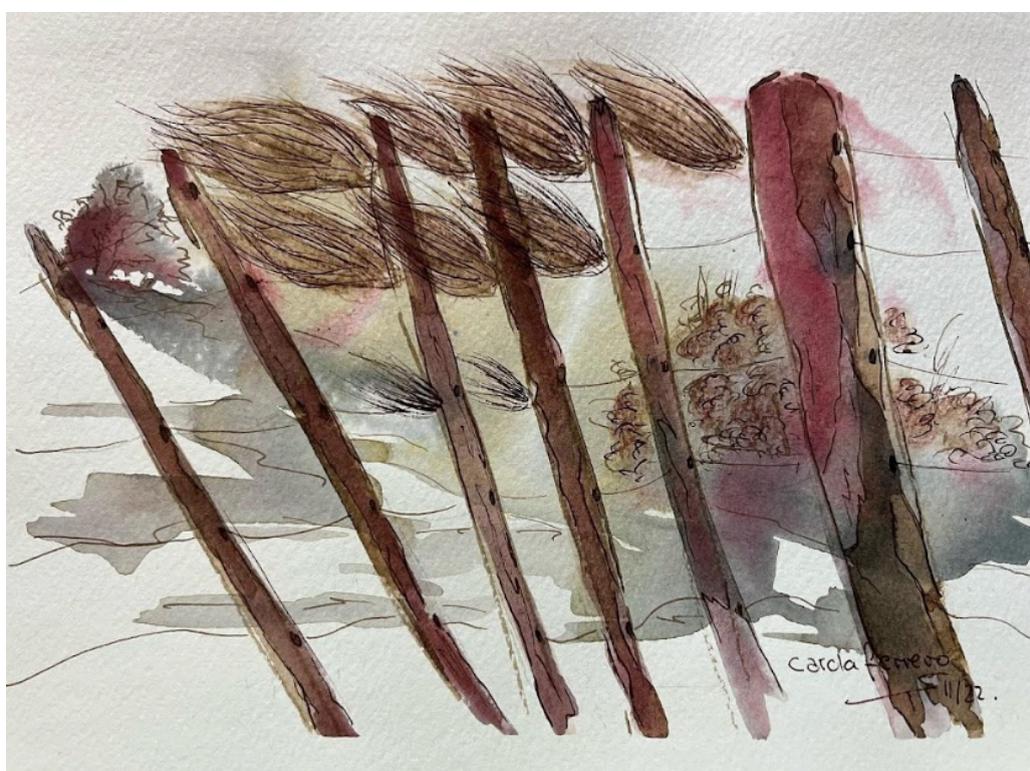
En tal sentido, el abordaje etnográfico, atento al conjunto de representaciones generadas por los sujetos de los procesos sociales considerados por el investigador, nos ha permitido advertir que la escritura académica parece ser fuente de un significativo malestar entre las maestras en formación. Más aún, hemos visto también que ese malestar está estrechamente ligado a dos cuestiones que desde hace ya varios años vienen siendo señaladas y trabajadas por las investigaciones sobre la literacidad académica en la educación superior: las consignas de lectura y escritura como una especie de *misterio* a descifrar (Lillis, 2001) y el *course switching* como una de las principales estrategias adoptadas por los estudiantes para lograrlo (Lea y Street, 1998).

Por el lado de los profesores formadores de los futuros docentes, en este artículo sostuvimos que, aunque la escritura académica concita un interés unánime entre ellos, las perspectivas que ponen en juego acerca del uso de la lengua escrita en la educación superior varían, divergen y contrastan con frecuencia. Como hemos visto, en conversaciones, talleres, reuniones y jornadas de capacitación, muy diferentes constelaciones de creencias acerca de la escritura y su enseñanza se imbrican y suceden casi sin solución de continuidad, lo que sugiere que no siempre resulta claro de qué se está hablando o qué se espera en los institutos de formación docente cuando de literacidad académica se trata. Esta circunstancia, que un enfoque etnográfico permite captar y objetivar en su dimensión cotidiana, puede ser de importancia para las iniciativas de capacitación de los profesores de los institutos de

¹³ El plan de estudios del profesorado de Educación Primaria distingue un campo de la fundamentación en cada año de la carrera, bloque constituido por las materias que habitualmente los docentes del María Saleme llamaban “teóricas” o “conceptuales”, como Filosofía, Pedagogía o Didáctica General (las tres del primer año).

formación docente, en especial si estas se proponen promover el modelo de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013) como un dispositivo tendiente a favorecer, entre los docentes en formación, la adquisición de las prácticas de lectura y escritura propias del nivel superior¹⁴.

En cualquier caso, creemos que el desencuentro que parece existir entre docentes y estudiantes de profesorado en torno a la escritura académica constituye un punto digno de atención, sobre todo si la formación inicial pretende que los futuros docentes lleguen a asignar a la lengua escrita una función epistémica (Carlino, 2002), es decir, que la empleen como un medio genuino para la elaboración y el aprendizaje del conocimiento disciplinar, y no solo como el instrumento al que se ven obligados a recurrir para resolver los problemas planteados por sus profesores en los espacios curriculares de la carrera. Describir las coordenadas de este desencuentro y algunas de las formas que adopta en una localidad particular, el María Saleme, es el cometido que esperamos haber logrado en la presente publicación.



Viento sur, anilina y tinta. Carola Ferrero Alonso

¹⁴ Como explicamos en el Capítulo 1 de nuestra tesis de maestría (Impróvola, 2023), la alfabetización académica ha sido el encuadre de las políticas de formación docente en torno a la escritura en la provincia de Buenos Aires al menos desde el año 2010. Al referirnos a ella como un *dispositivo*, damos a esta palabra el sentido que le asigna Lahire: “un conjunto relativamente coherente de prácticas, discursivas y no discursivas, de arquitecturas, de objetos o de máquinas, que contribuye a orientar las acciones individuales y colectivas en una dirección” (2006, p. 304).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-26.
- Birgin, J. (2020). Pensarse como lectores y escritores en la universidad: un estudio de diarios de ingresantes a carreras de Letras. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 79-106.
- Bombini, G. e Iturrioz, P. (2021). Identidades profesionales y escritura de narraciones (auto)biográficas en el ingreso a la universidad. *Enunciación*, 26, 121-135.
- Boughey, C. y McKenna, S. (2016). Academic literacy and the decontextualised learner. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2), 1-9.
- Bustamante, C. y Rivero Toranzos, N. (2018). El ingreso a la cultura académica y su aprendizaje. Implicancias, consecuencias y desafíos en la universidad. *Anuario de Investigaciones*, 3(3), 319-333.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura. En *Actas de las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P., Botinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (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*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2012). Leer y escribir en las asignaturas en la formación de profesores secundarios: qué dicen los docentes que se hace. En A. Vazquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 675-693). UniRío.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (pp. 161-184). SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Cartolari, M. y Molina, E. (2015). Modos de leer y escribir en Historia: percepciones de alumnos y profesores de la formación docente inicial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 235-263.
- Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power and Identity*. Cambridge University Press.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.
- Impróvola, M. (2024). Las prácticas académicas de escritura en la educación superior: algunos problemas de registro en la formación inicial de maestras. En Sorroche, S. y Galarza, B. (comps.) *Actas de las VII Jornadas de Antropología Social del Centro Prof. Hugo Ratier* (pp. 516-532). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Impróvola, M. (2023). Identidad y alfabetización académica en la formación docente inicial: ¿un matrimonio imposible? En *Actas de las VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Impróvola, M. (2023). *Las prácticas letradas en la formación inicial de maestras. Identidad y conocimiento en un instituto de formación docente del Área Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.
- Kalman, J. y Street, B. (Coords.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.
- Lahire, B. (2006). Fabricar un tipo de hombre “autónomo”: análisis de los dispositivos escolares. En *El espíritu sociológico* (pp. 303-326). Manantial.

- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Molano, L. y López, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119-146.
- Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, P. y Sologuren Insúa, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica*, 38, 75-98.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 49(1), 100-126.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Romero González, A. y Álvarez Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118.
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22.
- Vine-Jara, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491.
- Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.