



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS

Continuidades y cambios en la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación inicial de profesores de educación inicial y de educación primaria. Un estudio exploratorio en el contexto de la emergencia sanitaria de covid-19

AUTOR: Prof. Lic. Claudio Daniel Frescura Toloza

DIRECTORA: Dra. Andrea Brito

FECHA: 1.º de octubre de 2021

Resumen

Esta investigación se propone realizar un estudio exploratorio de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en la formación docente inicial en el marco del traslado de la enseñanza a la modalidad remota en el contexto de emergencia sanitaria debido a la pandemia de covid-19. El análisis se focaliza en los procesos de reconfiguración de la enseñanza de dichas prácticas en dispositivos pedagógicos (talleres y tutorías) destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura, en la formación de futuros profesores de educación inicial y de educación primaria, en la ciudad de Buenos Aires en el año 2020. La indagación sobre este contexto en particular apunta a identificar las continuidades y los cambios en las prácticas educativas de un campo de saberes en construcción, atendiendo a la especificidad de la formación docente para la educación inicial y primaria. Así pues, se sostiene que el contexto de emergencia y la modalidad remota han tensionado la enseñanza de la lectura y escritura en la formación inicial de modo tal que provocó una reconfiguración en el diseño y la implementación de las prácticas de enseñanza a partir de los cambios en la materialidad escolar. En estas reconfiguraciones, es posible identificar permanencias y cambios variables, que se moldean en diálogo con las trayectorias académicas y profesionales de los formadores de docentes y sus concepciones de la identidad de los sujetos en formación.

Palabras clave: lectura y escritura, formación docente inicial, cultura escolar, educación remota, emergencia sanitaria de covid-19

Abstract

This research is an exploratory study of the reading and writing teaching practices in the pre-service teacher education within the framework of the transfer of instruction to the remote modality in the context of the health emergency due to the COVID-19 pandemic. The analysis focuses on the processes of reconfiguration of the teaching practices in pedagogic devices (workshops and tutorials) aimed at teaching reading and writing, in the early childhood and elementary teacher education programs, in the city of Buenos Aires in 2020. The inquiry into this particular context aims to identify continuities and changes in educational practices in a field of knowledge under construction, considering the specificity of teacher training for early childhood and elementary education. Thus, it is argued that the emergency context and the remote modality have strained the teaching of reading and writing in pre-service teacher training in such a way that it caused a reconfiguration in the design and the implementation of the teaching practices due to the changes in school materiality. In these reconfigurations, it is possible to identify continuities and variable changes, which are shaped in dialogue with the academic and professional careers of the teacher trainers and their conceptions of the trainees' identity.

Keywords: reading and writing, pre-service teacher education, school culture, remote teaching, COVID-19 health emergency

Agradecimientos

A Andrea Brito, porque con sus valiosas y fecundas lecturas, a través del diálogo y su buena predisposición, acompañó permanentemente el proceso de investigación e hizo posible la conclusión de la presente tesis.

A Anne-Marie Chartier, por sus enriquecedoras sugerencias.

A la Fundación Lúminis, no solo por la ayuda económica para la realización de la maestría, sino también por la disponibilidad de recursos bibliográficos, didácticos y estadísticos que ofrecen a profesores e investigadores del sistema educativo en general y de la formación docente en particular.

A las autoridades de los institutos que abrieron la puerta para realizar el trabajo de campo y a los docentes cuya labor indagué, por haber cedido parte de su tiempo y haber colaborado en la investigación.

A tantísimos colegas y estudiantes de los institutos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, por haber acompañado este proceso de investigación y escritura.

A los colegas de la cátedra de Comunicación del Instituto Tecnológico de Buenos Aires, con quienes llevamos tantas horas (¡y años!) compartiendo la tarea de enseñar a leer y escribir en la universidad.

A los bibliotecarios de la FLACSO (Argentina) y del ITBA, por la asistencia prestada ante los requerimientos de información y documentación de esta tesis.

A mis maestros y profesores de toda la vida, por haberme enseñado a leer y a escribir y a amar el lenguaje en todas sus formas.

A María Paula, mi compañera, y a Chiara y Lucía, nuestras hijas, por el amor (y la paciencia) incondicional y por el impulso para avanzar con mis proyectos.

A Diego, mi hermano, y especialmente a Nelly y Félix, mis padres, por tantos años de sostén y acompañamiento.

Índice de contenidos

Introducción: la delimitación del tema y del problema de investigación	8
Sobre el interés en el tema de investigación.....	8
El problema.....	11
Plan de exposición	14
1. Antecedentes de la investigación.....	15
1.1. Las prácticas de lectura y escritura de docentes en el ejercicio profesional.....	16
1.2. Las prácticas de lectura y escritura de los futuros profesores.....	18
1.3. La lectura y la escritura en el marco de talleres y otros dispositivos pedagógicos	19
1.4. La lectura y la escritura en las asignaturas de la formación docente	22
1.5. La lectura y la escritura con tecnologías digitales	23
1.6. Síntesis.....	25
2. Marcos conceptuales de referencia	26
2.1. Los estudios sobre la <i>cultura escolar</i>	26
2.2. Modelos cognitivos de composición escrita y de lectura	31
2.3. La escritura en taller	33
2.4. La alfabetización académica	34
2.5. Síntesis.....	36
3. Metodología.....	37
3.1. Problema, interrogantes específicos e hipótesis.....	37
3.2. Objetivos de la investigación.....	38
3.3. Diseño del estudio	39
3.4. Selección y acceso a las instituciones	41
3.5. La construcción de la evidencia empírica: las fuentes de información.....	42
4. Las regulaciones de la práctica.....	43
4.1. La inserción de la lectura y la escritura en el currículum de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial.....	43
4.1.1. La regulación nacional del currículum.....	43
4.1.1.1. El Operativo Enseñar	44
4.1.2. Nivel jurisdiccional de definición curricular	46
4.1.3. Nivel institucional de definición curricular.....	46
4.2. La regulación de la modalidad remota en contexto de emergencia sanitaria	51
4.3. Síntesis.....	54
5. La formación profesional de los profesores de lectura y escritura	55

5.1. La formación como profesores de lectura y escritura en la formación docente	56
5.2. La formación para la enseñanza de la lectura y la escritura en modalidad remota de emergencia.....	64
5.3. Síntesis.....	69
6. Los sujetos lectores y escritores en formación y el rol de la enseñanza de lectura y la escritura	70
6.1. Las concepciones de los sujetos de la formación como lectores-escritores	71
6.2. El rol de la lectura y la escritura que se pretende promover en los sujetos en formación.....	80
6.3. Síntesis.....	86
7. La materialidad de la enseñanza de la lectura y la escritura	88
7.1. La materialidad de la enseñanza de la lectura y la escritura antes y después de la pandemia.....	88
7.2. La materialidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en la modalidad remota de emergencia	93
7.3. Las reconfiguraciones de las prácticas a partir de los cambios de la materialidad	98
7.4. Las reinenciones de las prácticas a partir del cambio de la materialidad.....	107
7.5. Síntesis.....	109
8. Cambios y permanencias en la lectura y escritura como campo de conocimiento de la formación docente: del currículum prescripto al currículum enseñado	111
8.1. Los contenidos: la selección y el orden.....	111
8.2. La metodología: el taller en cuestión	116
8.3. La evaluación	119
8.4. Síntesis.....	122
9. Conclusiones.....	123
9.1. Las continuidades en las transformaciones.....	124
9.2. Las reconfiguraciones de los espacios de lectura y escritura.....	126
Referencias.....	130
Anexo 1. Siglas utilizadas.....	I
Anexo 2. Protocolo de entrevistas	II
Anexo 3. Lineamientos institucionales del Taller de Lectura y Escritura en la ENS “A”	V
Anexo 4. Lineamientos institucionales del Taller de Escritura Académica en la ENS “B” ...	VIII

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones y aspectos a observar	40
Tabla 2. Instituciones donde se llevó a cabo el trabajo de campo	41
Tabla 3. Sujetos estudiados y fuentes de información para cada caso.	42
Tabla 4. Talleres de lectura y escritura en ISFD de CABA propuestos para el inicio de las carreras.....	47
Tabla 5. Formación académica de los profesores	56
Tabla 6. Experiencia profesional de los profesores.....	57
Tabla 7. Usos de la materialidad en la presencialidad.....	93
Tabla 8. La materialidad de las prácticas en la modalidad remota de emergencia	97
Tabla 9. Comparación de usos de la materialidad en la modalidad remota de emergencia ...	108

Introducción: la delimitación del tema y del problema de investigación

“Lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente.”

(de Certeau, 1996, p. XLIII)

Sobre el interés en el tema de investigación

En marzo de 2011 fui convocado por una de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Buenos Aires para cubrir un nuevo espacio curricular, el Espacio de Definición Institucional (EDI) de Lectura y Escritura Académicas en el Profesorado de Educación Primaria (PEP) y el Profesorado de Educación Inicial (PEI). Una semana más tarde me llamarían de otro “Normal” para cubrir un espacio similar, con un nombre parecido. El desafío era doble: en primer lugar, porque la formación docente era una novedad para mí en ese momento, no solo por la falta de experiencia previa, sino también por las diferencias institucionales entre los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la Universidad de Buenos Aires, donde me formé como licenciado y profesor en Letras; en segundo lugar, porque estos espacios curriculares se habían creado a mediados del año anterior tras la extensión de los planes de estudio del PEP y del PEI (2009) y, en consecuencia, se sumaba el desafío de darles contenido a talleres que contaban con un solo cuatrimestre de andadura. En pocas palabras, tendría que inventar la enseñanza en ámbitos totalmente novedosos.

Entre los gruesos muros del palacio decimonónico estilo Tudor de una de las Escuelas Normales, la primera clase me enfrentó a nuevas realidades. Alrededor de las ocho y media de la noche llegaron los siete estudiantes¹ del listado. De ellos, solo una tenía menos de veinte años. Tres alumnas eran mayores que yo, que por entonces tenía veintinueve años. Lo primero que hice fue presentar el plan de trabajo y proponerles un ejercicio de diagnóstico, claramente basado en mi experiencia en una universidad. De los siete estudiantes, solo tres de ellos terminaron la cursada. Asimismo, recuerdo las circunstancias en que abandonaron los cuatro

¹ El autor acuerda con el principio del uso de un lenguaje que visibilice a mujeres y otras identidades de género. Sin embargo, con el fin de facilitar la lectura, se evita en general el uso de frases nominales que coordinan la forma masculina y la femenina de un sustantivo y/o un adjetivo para referir a un conjunto de sujetos de ambos géneros (p. ej., *las profesoras y los profesores*), así como también se evita la barra para mostrar una opcionalidad de morfemas de género (p. ej., *los/as profesores/as*). En su lugar, se usa el género gramatical masculino para expresiones que hagan referencia a conjuntos de individuos de ambos géneros (p. ej., *los profesores, los estudiantes*, etc.), solo a los efectos de facilitar la comprensión. En caso de ser posible, se emplean sustantivos colectivos (p. ej., *el personal, el estudiantado*) y/o epicenos, esto es, sustantivos de género gramatical inherente arbitrario que designan a individuos de una u otra identidad de género (p. ej., *persona, sujeto*, etc.). Por otro lado, si bien aquí no se usa el lenguaje no binario (p. ej., *lxs profesorxs, les estudiantes*), sería importante una discusión amplia sobre esta innovación lingüística y un respeto hacia aquellas personas que lo utilizan con el objeto de hacer visibles no solo a las mujeres, sino también a las personas con identidades de género no binarias.

estudiantes que no finalizaron: uno se fue sin saludar inmediatamente después de leer la consigna del ejercicio de diagnóstico; otro abandonó la cursada cuando le devolví mi evaluación del ejercicio; otras dos abandonarían en las clases siguientes. También recuerdo que, unos meses más tarde, me encontraría a una de ellas en la calle trabajando en la recuperación de residuos urbanos, actividad conocida como “cartoneo” en la Argentina.

Esa primera clase dejó más interrogantes que certezas. ¿Para qué se debe enseñar a leer y a escribir a un futuro maestro del nivel inicial o del nivel primario? En función de eso, ¿qué prácticas de lectura y escritura específicas se deberían enseñar en un taller en la formación docente inicial? ¿Debería esta enseñanza vincularse con la lectura de “las materias” o con la práctica docente? ¿Debería reponer saberes no aprendidos en niveles educativos anteriores? ¿Cómo se debe manejar la variedad de saberes previos del estudiantado, ante la diversidad de perfiles: estudiantes que eligieron la profesión docente tras haber cursado varias carreras, estudiantes que cursan tras largas horas de trabajo, estudiantes madres, estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en colegios de *élite* y que comparten las aulas con estudiantes con ciertos déficits de saberes...?

A la par de mi ejercicio profesional, entre 2015 y 2016 cursé la Especialización en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO – Sede Argentina), donde indagué mi propia práctica profesional docente, teniendo en cuenta todos aquellos interrogantes que me llevaron a reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la formación docente inicial. En ese entonces, la pregunta que guio mis indagaciones era cómo influyen los cambios en la escritura mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de las prácticas de escritura académica –un fenómeno que poco a poco iba progresando en la agenda de la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la década del 2010 de manera dispar–, siempre en diálogo con los interrogantes antes mencionados.

Tres años después, y tras cursar la Maestría en Ciencias Sociales e innumerables diálogos con compañeros de trabajo, me propuse llevar esas inquietudes a la elaboración de una investigación de tesis sobre las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial desde la perspectiva de los profesores de los talleres y otros dispositivos pedagógicos destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura. Aun cuando no se tratase de la indagación sobre mi propia práctica, es honesto reconocer que nunca sería absoluta la distancia entre mi subjetividad como investigador y las subjetividades estudiadas: en las motivaciones, en las emociones implicadas, en el conocimiento *a priori* del cotidiano de las instituciones y del oficio del tallerista, en las hipótesis exploratorias.

Sin embargo, el escenario cambiaría vertiginosamente a principios de 2020. En ese entonces, estaba por comenzar la cursada del primer cuatrimestre de 2020 en los ISFD cuando irrumpió la pandemia de covid-19 en el mundo. Asimismo, estaba por empezar el trabajo de campo de la investigación de la presente tesis de maestría. A través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales, mirábamos asombrados cómo en China y en países europeos se habían declarado cuarentenas estrictas tras el colapso de los sistemas sanitarios, pero no se creía que llegaría tan rápido al extremo austral del mundo habitado. Sin embargo, el 20 de marzo de 2020, tras haberse decretado el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) n.º 297/2020, se dispuso el cierre edilicio de las instituciones educativas repentina e inesperadamente. De manera inmediata y casi sin posibilidad de planificación, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la formación docente (y de todo el sistema escolar) se trasladaron a la modalidad remota como respuesta a la emergencia.

Por su parte, los docentes nos sentimos ante un abismo, en que las certezas construidas tras años de formación y práctica se desvanecían vertiginosamente. Y hubo que recrear la enseñanza. Por entonces, los grupos de chat de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp estallaban con extensos debates sobre qué hacer y se iban tomando decisiones apresuradas sobre la marcha, aunque no exentas de contradicciones: por un lado, era clara la necesidad de garantizar la continuidad pedagógica, pero, a su vez, no se podía renunciar a considerar irremplazable la presencialidad en el contexto de un Taller (y de toda instancia curricular). Asimismo, surgieron nuevos interrogantes específicos de la formación docente: en caso de sostener la enseñanza remota, ¿acaso como formadores de formadores no estaríamos enseñando de manera oculta a los futuros profesores que la educación a distancia puede replicar sin cuestionamientos el aula presencial?

En cuanto a la investigación de tesis, se desvanecía rápidamente la posibilidad de llevar a cabo un trabajo de campo pensado para una enseñanza que ya no existía en los formatos conocidos. En consecuencia, fueron necesarios un ajuste y una reformulación de puntos estructurantes tales como el problema de investigación, la hipótesis, los objetivos y la metodología en tanto el estudio se produciría en un estado de excepción. Así, mientras que antes de la pandemia la investigación se centraría en las prácticas de enseñanza en los espacios de lectura y escritura de la formación docente inicial, luego de la pandemia el interrogante-guía se desplazó a indagar los modos a través de los cuales los profesores reconfiguran la enseñanza de dichas prácticas en la modalidad remota en contexto de emergencia sanitaria.

El problema

La lectura y la escritura constituyen un campo de conocimiento medular de la cultura escolar desde su matriz originaria y, por lo tanto, de la formación docente inicial (Brito et al., 2010). La cultura escolar de la formación docente y la cultura escrita no están exentas de cambios; por el contrario, la cultura escolar es justamente un conjunto de saberes y prácticas híbridos en los que conviven permanencias y renovaciones (Vidal, 2005, 2007). Asimismo, la cultura escrita se ha estado transformando por la irrupción de las tecnologías digitales, no solo por la mediación de las pantallas como soportes de la lectura y la escritura (computadoras, tabletas, teléfonos celulares), sino también por las posibilidades de interacción que ofrece la conectividad a Internet (Cano, 2010; Chartier y Hébrard, 2002).

Tal es el caso de la formación de profesores de educación primaria y de educación inicial en la ciudad de Buenos Aires, que en el lapso de una década sufrió dos transformaciones que impactaron en la enseñanza de la lectura y la escritura, a saber: por un lado, la extensión a cuatro años de las carreras en 2009, que habilitó la inclusión de nuevos campos de conocimientos en la formación, entre ellos, talleres de lectura y escritura; por otro, el aislamiento debido la pandemia de covid-19 en 2020, que obligó al traslado a la modalidad remota con mediación de las tecnologías digitales como respuesta de emergencia para dar continuidad a los procesos formativos.

En cuanto al primero de ambos cambios, la extensión del plan de estudios de tres a cuatro años implicó la aparición de nuevos campos de saberes como parte del currículum de la formación. Regulados a nivel nacional por la sanción de la Ley 24521/95 (Ley de Educación Superior), la Ley 26.206/2006 (Ley de Educación Nacional, en adelante LEN) y los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial* (Res. del Consejo Federal de Educación n.º 24/2007, en adelante CFE), los diplomas del PEP y del PEI se transformaron así en títulos de grado, equivalentes a las licenciaturas y a los profesorados de educación media y superior. De esta manera, el PEP y el PEI se sumaron a las titulaciones que pueden proseguir estudios universitarios de posgrado². Aun así, no hubo un proceso de “universitarización” (Bourdoncle, 1997) por ser carreras ofrecidas mayormente en ISFD³.

² Ley n.º 24521, artículo 39 bis, artículo incorporado por art. 2.º de la Ley n.º 25754, B.O. 11/08/2003.

³ A diferencia de Argentina, varios países de América Latina, como Brasil, Ecuador y Chile, trasladaron la formación de docentes a las universidades. En contraposición, otros siguen sosteniendo la formación en instituciones no universitarias, como Uruguay, que dejó en suspenso la creación del Instituto Universitario de Educación (Sarhou, 2019), y México, que mantiene el modelo de formación en escuelas normales.

La posibilidad de incluir espacios de definición institucional (EDI)⁴ en los planes de estudio permitió que algunos ISFD de CABA habilitaran la inserción de talleres de lectura y escritura, aunque con supuestos distintos acerca de qué prácticas letradas son aquellas que debe aprender un maestro en formación. Otros optaron por otro tipo de dispositivo pedagógico para la enseñanza de dichas prácticas, como el taller-tutoría. Dado que los EDI son instancias supeditadas al nivel institucional de concreción del currículum y débilmente reguladas por el estado nacional y el jurisdiccional, todos los actores institucionales pueden intervenir en su determinación, abarcando las autoridades y los claustros docente, estudiantil y de graduados. En consecuencia, tal definición se configura como un territorio de debates en que se vinculan las expectativas de qué maestro pretende formar la institución y “qué tipo de relación con la lectura y la escritura estamos dispuestos a promover” (Brito y Gaspar, 2010, p. 188).

Respecto del traslado a la modalidad remota, se trató de un cambio radical en la cultura escolar debido a la redefinición de los espacios y los tiempos escolares y la consecuente reorganización de un fenómeno tradicionalmente concebido como colectivo y con usos espaciotemporales específicos desde la matriz de origen del sistema educativo (Pineau, 2001). Dado el carácter abrupto de la transformación, todo el sistema educativo tuvo que reconfigurar la enseñanza en acotados márgenes temporales tras la declaración del ASPO el 20 de marzo de 2020. Esta transformación, que trasladó los procesos de enseñanza y aprendizaje del espacio público del aula al espacio privado del hogar, estuvo principalmente mediada por las tecnologías digitales, que pasaron de ser un apoyo a la clase presencial a ser la única mediación en los procesos mencionados. Desde el punto de vista de los docentes, se trató de una reconfiguración de la enseñanza, que no se puede concebir del mismo modo que la educación a distancia tradicional, sino como una respuesta de urgencia para sostener la continuidad pedagógica, lo que se conoce con la categoría de *enseñanza remota de emergencia* (*remote emergency teaching*, Bozkurt y Sharma, 2020). Por su parte, los mencionados espacios de lectura y escritura sufrieron transformaciones específicas, a saber: la virtualización de talleres concebidos para un trabajo colectivo y simultáneo, la cual impactó de manera variable en los procesos de enseñanza de enseñanza y de aprendizaje.

En el marco de los mencionados cambios, la presente investigación se propone realizar un estudio exploratorio de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la formación docente inicial de profesores de educación primaria y de educación inicial. Se pone la mirada en los talleres y otros dispositivos pedagógicos creados para tal fin, en tres ISFD que ofrecen

⁴ “...las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional.” (Res. CFE n.º 24/2007, §27)

las carreras de Profesorado de Educación Primaria (PEP) y de Profesorado de Educación Inicial (PEI) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en contexto de enseñanza remota de emergencia debido a la pandemia de covid-19 en 2020. Esto implica poner en foco la reconfiguración de la enseñanza en el contexto del traslado a la modalidad remota, como condición impuesta a la tarea docente tras el cierre edilicio de las instituciones educativas –escuelas, institutos superiores y universidades– en contexto de ASPO y, más tarde, de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO).

La indagación sobre este contexto en particular apunta a identificar las continuidades y los cambios en las prácticas de un campo de saberes en construcción atendiendo a la especificidad de la formación docente para la educación inicial y la educación primaria. Esto permite, por un lado, visibilizar aquellas cuestiones que se sostienen y/o funcionan más allá del cambio de materialidad y contexto y, en consecuencia, les da identidad a los espacios. Por otro lado, implica identificar las transformaciones que ya venían tomando forma en la misma presencialidad, pero fueron aceleradas y resignificadas y, de este modo, abren puntos de problematización a futuro.

Para llevar a cabo dicho estudio, la investigación concibe las prácticas en clave de cultura escolar (Chartier, 2004a; Faria Filho et al., 2004, Vidal, 2005, 2007), por lo que se investiga cómo los profesores despliegan creativamente sus haceres y sus saberes en el cotidiano escolar (Chartier, 2000), lo que habilita distintos tipos de enseñanza de la lectura y la escritura. De esta manera, los sujetos ponen en juego tácticas en el marco de las estrategias institucionales y estatales en un movimiento de permanencias y renovaciones, o prácticas híbridas (Vidal, 2007). En este marco, la cultura material de las prácticas es un eje relevante, especialmente por el impacto en los modos de enseñar, de leer y de escribir con tecnologías digitales en ausencia de aulas físicas.

Así pues, se sostiene que el contexto de emergencia y la modalidad remota han tensionado la enseñanza de la lectura y escritura en la formación docente inicial, obligando a una reconfiguración en el diseño y la implementación de las prácticas de enseñanza a partir de los cambios en la materialidad escolar. En estas reconfiguraciones, es posible identificar cambios y permanencias variables, que se moldean en diálogo con las trayectorias académicas y profesionales de los formadores de docentes y sus concepciones sobre el papel de la lectura y la escritura en relación con los sujetos en formación.

Plan de exposición

En el capítulo 1, se presentan los antecedentes de la investigación, esto es, los estudios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial y continua, haciendo énfasis en las cuestiones que se retoman en esta investigación y en las áreas de vacancias en las que se inserta.

En el capítulo 2, se presentan los marcos conceptuales de referencia.

En el capítulo 3, se expone la perspectiva metodológica adoptada para el problema, la hipótesis y los objetivos propuestos.

En el capítulo 4, se estudian las regulaciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial, así como también las regulaciones de la enseñanza remota en contexto de emergencia sanitaria.

En el capítulo 5, se estudian las trayectorias formativas transitadas por los profesores para llevar adelante los talleres de lectura y escritura en la formación docente inicial y para dar respuesta a la emergencia de sostener estos espacios de manera remota.

El capítulo 6, se identifican las concepciones de los docentes en formación y el vínculo con el rol de la lectura y la escritura que los profesores se proponen promover en dichos sujetos.

En el capítulo 7, se analizan los cambios y permanencias en los usos de la materialidad escolar en el trabajo docente vinculado a la construcción de los entornos digitales, a los materiales de lectura y escritura, y a la reorganización de espacios y tiempos.

En el capítulo 8, se analizan los cambios y permanencias en la lectura y la escritura en la formación docente como campo de conocimientos en construcción, haciendo foco en las finalidades de la enseñanza, las propuestas de selección y organización de los contenidos, las metodologías de trabajo y la evaluación.

Finalmente, en el capítulo 9, se arriba a una serie de conclusiones.

1. Antecedentes de la investigación

Las prácticas de la lectura y la escritura en los estudios superiores han sido objeto de estudio desde diversos enfoques, con especial foco en la educación universitaria, al punto de que muchas veces se llegue a dar por sentada una equivalencia entre educación superior y universidad⁵. En tal sentido, se destacan las perspectivas de la *alfabetización académica* (Carlino, 2005, 2013) y *Escribir a través del currículum* (Bazerman et al., 2016), que parten del presupuesto de que la cultura escrita de este nivel educativo presenta tradiciones vinculadas con los saberes que allí se enseñan y con las reglas de la producción científica de los campos específicos de conocimientos. Con la llegada de nuevos públicos a las universidades tras las sucesivas oleadas de democratización, estas perspectivas ponen el foco en el acceso a los estudios superiores a partir de problematizar cómo escriben y leen los estudiantes para aprender y qué estrategias se llevan a cabo para garantizar este acceso.

Mucha menor atención ha recibido la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en los ISFD y, en particular, en la formación de profesores de educación primaria y de inicial, desde una mirada que atienda a la especificidad de este circuito de la educación superior. Con todo, existen varias líneas de investigación vinculadas a la particularidad institucional, académica y profesional del objeto de estudio de esta tesis, surgidas no solo en centros de investigación científica, sino también en los mismos ISFD⁶. De este modo, el estado de la cuestión comprende estudios nacionales e internacionales específicos sobre la lectura y la escritura en la formación y en la práctica docentes.

Los antecedentes se organizan a partir de los siguientes ejes: las prácticas de lectura y escritura de docentes en el ejercicio profesional; las prácticas de lectura y escritura de los futuros profesores; la lectura y la escritura en el marco de talleres y otros dispositivos pedagógicos; la enseñanza de la lectura y la escritura situadas en las asignaturas de la formación docente; la lectura y la escritura con tecnologías digitales. En todos los casos, no solo se pone el foco en los conceptos retomados en esta investigación, sino que también se plantean interrogantes surgidos y las áreas de vacancia.

⁵ Por ejemplo, es recurrente que los títulos de las publicaciones sobre lectura y escritura en la educación superior refieran a este tipo de instituciones, v. gr., *Leer, escribir y aprender en la universidad* [énfasis agregado]. *Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005), obra de referencia en este campo de conocimientos en Iberoamérica, con 3037 citas según Google Scholar a fecha de 11 de agosto de 2021.

⁶ Desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Argentina) en 2006 hasta 2015, hubo numerosos proyectos de investigación financiados por dicho organismo; sin embargo, muy pocos se encuentran publicados en repositorios institucionales o en los circuitos tradicionales de publicación académica.

1.1. Las prácticas de lectura y escritura de docentes en el ejercicio profesional

El conjunto de investigaciones presentado a continuación se pregunta por la especificidad de las prácticas de lectura y escritura de los docentes en vínculo con su tarea profesional. Exceptuando el estudio de Errázuriz Cruz et al. (2019), tienen en común la concepción de lectura y escritura como prácticas culturales y responden la pregunta de si existen prácticas letradas específicas de la práctica profesional de los docentes y, en algunos casos, de la formación para dicha tarea. Estos estudios tienen dos particularidades: por un lado, se concentran principalmente en la lectura, por sobre la escritura; por otro, abordan fundamentalmente las prácticas de profesores de educación primaria y media y, en mucha menor medida, las de docentes de nivel inicial, por lo que esto representa un área de vacancia. En primer lugar, se presentan los estudios referidos a los usos generales de la lectura y la escritura y, en segundo lugar, aquellos referidos a la lectura de géneros específicos.

En el ámbito iberoamericano se destaca el estudio de Rockwell (1992) sobre los usos de la lengua escrita de maestros en México, en el que afirma que las prácticas de lectura y escritura de este grupo profesional están fuertemente ligadas a las condiciones materiales del trabajo. En este sentido, establece un vínculo entre los usos de la cultura escrita y la enseñanza, que se contraponen con las prácticas letradas académicas. Entre varios aspectos, advierte que al maestro no le interesa tanto la acumulación de libros ni la exactitud de las referencias bibliográficas, sino una lectura práctica: “Los libros que han resuelto problemas particulares, las revistas que traen ideas de actividades manuales, los libros de efemérides, incluso las novelas, circulan entre maestros en función de este tipo de necesidades cotidianas del trabajo” (p. 49). Como la enseñanza es un trabajo de carácter fundamentalmente oral, la formación más efectiva se da en las relaciones cercanas, más que en la lectura de fuentes bibliográficas. Respecto de la escritura, Rockwell subraya el peso de la burocracia escolar, que conduce a los maestros a copiar, en oposición al cuidado de los académicos por el plagio.

Más recientemente, desde un enfoque distinto, Errázuriz Cruz et al. (2019) analizan los perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la región de La Araucanía, Chile, e identifican la existencia de dos tipos de concepciones de la lectura por parte de los docentes: por un lado, reproductiva, que “se caracteriza por reproducir el conocimiento sin poner en diálogo distintas posturas” (p. 30); por otro, epistémica, esto es, de lectores activos que construyen el conocimiento como proceso a partir de sus lecturas.

En referencia a las prácticas específicas de maestras/os de educación inicial, Guevara y Semmoloni (2018) se proponen indagar las prácticas de lectura de literatura no especializada,

esto es, las preferencias, los modos de leer y las significaciones que los docentes atribuyen a dicha práctica. Las autoras señalan el carácter limitado de las preferencias lectoras, dado que consumen preponderantemente literatura de masas (novelas policiales, de suspenso, románticas), autoayuda y revistas. Asimismo, caracterizan sus prácticas como “una relación compleja entre la lectura (...) y las condiciones del trabajo docente” (p. 125) y atribuyen una significación social dado que se generan “comunidades de lectura entre grupos de docentes” (p. 125). Si bien no analizan la relación entre las prácticas de lectura y las prácticas de enseñanza, es importante resaltar la relación que establecen con las condiciones de trabajo.

En cuanto a las prácticas de lectura de géneros discursivos específicos, se destaca el estudio de Rockwell (2001) sobre las maneras de leer libros de texto en el marco de la enseñanza. Basándose en el concepto de *apropiación* de R. Chartier⁷ (1997), Rockwell plantea que los libros de texto generan diversas maneras de leer y de interpretar desde una concepción de “las actividades de aula como prácticas culturales que integran no sólo maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquellas derivadas de otros ámbitos sociales” (p. 24).

En relación con la especificidad de los géneros, merece una mención especial el consumo de las *guías de enseñanza*, el cual se incrementó desde mediados de la década de 1990. Silvia Finocchio (2003) analiza el fenómeno de estas publicaciones que se venden en quioscos de revistas y contienen diversos recursos que orientan a los docentes en sus prácticas de enseñanza. Así, la autora considera en su análisis las apropiaciones de las lecturas que los maestros recrean y que se traducen en los cambios y las permanencias en las culturas escolares.

La lectura de *documentos curriculares* es otra práctica ampliamente estudiada. Uno de los casos es la lectura de materiales vinculados a la reforma educativa de los años '90 en Argentina por parte de profesores de Educación General Básica. Ziegler (2003) propone que, en su lectura, los docentes ponen en juego múltiples interpretaciones que se vinculan con la diversidad de disposiciones de los sujetos: “Éstas son producto y productoras de la ubicación de los docentes en el espacio social” (Ziegler, 2003, p. 670). De este modo, plantea que las circunstancias sociales y la biografía profesional son factores explicativos de la variedad interpretativa de dichos documentos.

Otra práctica indagada es la lectura de maestros de *textos académico-educativos* en el marco de los procesos de profesionalización en Brasil durante la década de 2000. Este proceso dio lugar a dispositivos de formación continua coordinados por universidades, a fin de que los

⁷ En la presente tesis, “Chartier” hace referencia a Anne-Marie Chartier y “R. Chartier”, a Roger Chartier.

profesores de “ensino fundamental” (equivalente a la educación primaria en Argentina) obtuvieran el grado de licenciatura. Flavia Sarti (2007) estudia los modos de leer de las maestras en ejercicio de las cuatro primeras series de enseñanza fundamental y cómo reciben, leen y se apropian de los textos académico-educativos producidos en el ámbito universitario, en el marco del Programa de Educação Continuada de Formação de Professores, coordinado por la Universidade de São Paulo y la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. La autora concluye que la actuación de diversos dispositivos durante el curso de dicha formación favorece la instauración de un nuevo patrón de lectura y que la condición de posibilidad para ello es el tipo de lectura profesional docente, caracterizada por una racionalidad práctica. Estas observaciones permiten reafirmar la existencia de una cultura pedagógica compartida entre los profesores como fuente de conocimientos más pertinentes para la enseñanza y como eje de su formación.

En suma, los estudios citados no solo buscan caracterizar las prácticas de lectura (y de escritura, en menor medida) de los maestros, sino también establecer un vínculo explicativo entre dichas prácticas y la cultura profesional docente.

1.2. Las prácticas de lectura y escritura de los futuros profesores

Del mismo modo que en los maestros en ejercicio, las prácticas culturales de los futuros profesores, y específicamente de lectura y escritura, constituyen otra área de investigación, que se pregunta por la especificidad de sus prácticas y su relación con la identidad de la profesión para la cual se forman.

En cuanto a la escritura, y en el contexto francés, Balcou (1997) analiza las particularidades del discurso de los futuros profesores sobre la escritura, concentrándose en las relaciones entre el perfil personal, la formación y la escritura de los estudiantes practicantes de un Institut Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM). Por un lado, la formación en dichas instituciones les propone a los estudiantes ciertos saberes que estructuran la relación de los futuros profesores con la escritura; por otro, interviene la historia personal en dicha relación.

Respecto de la lectura, Chartier (2004b) propone que los futuros profesores de un IUFM participan de lecturas de distinto tipo: por un lado, una lectura compartida, respaldada por institucionales, con libros que se atesoran y que constituye un “capital” cultural memorable; por otro, lecturas individuales, furtivas, que circulan y caen en el anonimato. Se trata de consumos culturales vinculados con el perfil profesional para el que un estudiante se forma.

Desde la misma perspectiva, Peleteiro et al. (2016) estudian la relación entre los docentes residentes y recientemente egresados de un ISFD de la ciudad de Buenos Aires y las

“prácticas culturales ampliadas”. Con el término “prácticas culturales ampliadas” refieren a consumos culturales en dispositivos de formación del mismo ISFD, con eje en la lectura y escritura (lectura literaria en la biblioteca, talleres de narración, talleres literarios). Las autoras llegan a la conclusión de que dichas prácticas son resignificadas por los residentes y docentes nóveles a la hora de enfrentarse a los nuevos escenarios escolares donde desarrollan sus primeras experiencias como maestros.

En cuanto a la lectura estudiantil en contexto de estudio, Teberovsky et al. (2003) se interrogan cómo realizan esta práctica los estudiantes de magisterio y de psicología en una universidad catalana. A través de una prueba de reconocimiento de autores, los investigadores evalúan de qué modo los estudiantes ponen en juego “los comportamientos culturales interiorizados que permiten singularizar el texto leído, contextualizar su procedencia, precisar su edición, reconocer sus señas; comportamientos culturales que afectan a *cómo* considerar la lectura y a *cómo* leer” (p. 92). De este modo, los autores concluyen que existe una relación entre estos comportamientos culturales del estudiantado y su rendimiento académico.

En suma, los estudios citados analizan la especificidad de las prácticas de lectura y de escritura de estudiantes de la formación docente y la relación de dichas prácticas con la identidad de la profesión para la cual se forman.

1.3. La lectura y la escritura en el marco de talleres y otros dispositivos pedagógicos

El siguiente apartado se centra en estudios sobre dispositivos y programas creados *ad hoc* para formar en la lectura y escritura en la formación docente inicial. En este sentido, cabe destacar dos grupos de trabajos en función del objeto de estudio, a saber: por un lado, los talleres de escritura que vinculan el ejercicio de esta práctica con el ejercicio profesional; por otro, los talleres y programas destinados a la enseñanza de géneros académicos en las fases iniciales de la carrera.

En primer lugar, el estudio sobre los talleres en la formación docente inicial proviene de las experiencias no formales, en especial las promovidas por el grupo Grafein (Cano y Vottero, 2018; Tobelem, 1994), cuyas propuestas entraron lentamente en las aulas a partir del retorno a la democracia en la Argentina, especialmente en los niveles primario y secundario. En este marco, se destaca el análisis de la experiencia del “Taller de escritura con orientación docente”, dirigido a profesores de nivel medio, desarrollado en el año 1984 (Alvarado y Pampillo, 2013). Si bien no se trata específicamente de una investigación, sino de un análisis de una experiencia, es importante reconocer el vínculo que establecen entre la práctica de escritura que realizaron los profesores en taller y la propuesta de “reflexión sobre la enseñanza de la lengua en la

institución escolar y la implementación del taller en las aulas” (p. 81). A partir de este marco, surgen líneas de investigación-acción centradas en los talleres de escritura creativa en la formación docente.

En este mismo sentido, Vottero (2015, 2019) plantea que, en los profesorados en Letras, la literatura suele ser un objeto de estudio más que una práctica, por lo que la escritura está ausente en la formación de grado. Su trabajo analiza la experiencia de la Universidad Nacional de Villa María, donde los estudiantes de dicho profesorado deben cursar talleres orientados a la lectura y la escritura de ficción, fundamentado en que “sólo quien pueda construir un vínculo personal con la palabra y el lenguaje a través de la lectura y escritura literarias, puede (además) intentar enseñar Literatura” (p. 502). De este trabajo cabe destacar el vínculo que establece entre el taller y la práctica profesional docente. A pesar de estar centrado en una formación destinada a los niveles medio y superior, se trata de un estudio que revela un área de vacancia en la investigación sobre los talleres de lectura y escritura en el PEP y el PEI, carreras que también forman profesores en la enseñanza de las prácticas del lenguaje, aunque en otros niveles educativos.

Asimismo, es preciso considerar el estudio de un espacio que se propone iniciar a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura de los estudios superiores desde un vínculo con la identidad profesional docente, en el marco del Profesorado Universitario en Letras de una universidad argentina (Bombini e Iturrioz, 2021). A partir de la consideración de “la escritura como una práctica sociocultural y de alto impacto en los procesos de subjetivación” (p. 124), este taller se propone favorecer el aprendizaje de las prácticas de escritura en el ámbito universitario, en conexión con “la producción de significados e identidades” (p. 126) en la zona de pasaje entre las experiencias previas a la universidad (no solo el nivel medio) y la futura experiencia de una formación específica para la enseñanza de la Lengua y Literatura en las instituciones escolares. En este marco, los autores estudian las producciones de narrativas de homenaje de estudiantes ingresantes e identifican diversidad de experiencias previas, en diálogo con las expectativas de la trayectoria por venir, incluyendo los contenidos de la formación de dicho Profesorado, así como también las futuras intervenciones en el ámbito educativo.

En segundo lugar, un paradigma dominante que enmarca las investigaciones sobre talleres y otros dispositivos en la formación es el de alfabetización académica, definido como el “proceso de enseñanza (...) para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas.” (Carlino, 2013, p. 370) Esta propuesta refiere a los mecanismos que propicien el aprendizaje a las prácticas de lectura y de escritura situada en las

disciplinas: talleres en la fase inicial de la carrera; materias de escritura intensiva, tutorías de escritura y la iniciativa de cada profesor a cargo de las asignaturas (Carlino, 2003).

Ahora bien, la propia Carlino pone reparos en las propuestas de taller porque considera que muchas veces enseñan prácticas desvinculadas de las asignaturas para las que forman. Aun así, este paradigma fundamenta muchas propuestas para la formación docente inicial sobre todo porque los procesos de extensión de los planes de estudio de la formación docente (2007-2009) son contemporáneos al prestigio de tal paradigma en las universidades durante la primera década del siglo XXI. Sin embargo, son escasos los estudios que abordan el estudio de talleres desde esta perspectiva en la formación docente inicial. Llevados adelante por el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM)⁸, estas investigaciones se centran sobre todo en las prácticas situadas en las asignaturas, que serán tratadas en el siguiente apartado.

Bajo este marco teórico, en el contexto latinoamericano, varios investigadores estudian los planes de intervención en sus universidades a la vez que los llevaban a cabo. En Chile, Errázuriz Cruz y Fuentes Monsalves (2012) analizan la comprensión y la producción de textos de los estudiantes del primer año de Pedagogía General Básica⁹ que asisten a una sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile y que concurren a talleres optativos destinados a la enseñanza de dichas competencias. Articulando el enfoque de alfabetización académica y una perspectiva constructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura, las autoras sostienen que las competencias de comprensión lectora y producción de textos de dichos alumnos son favorecidas por la aplicación del mencionado plan de intervención. Antes del primer año y al finalizar la carrera, evalúan al estudiantado en ambas competencias mediante un *test* diagnóstico sobre estrategias de lectura y un ejercicio de producción escrita argumentativa. De este modo, comparan los resultados en ambas etapas de la carrera y distinguen entre aquellos que cursaron el taller de quienes no lo hicieron. Como los primeros tienen niveles levemente superiores, concluyen que el plan de intervención favorece la formación de los estudiantes en estas prácticas y ayuda a que los profesores tomen conciencia de la importancia de abordar la alfabetización académica desde las asignaturas.

⁸ Ver el sitio web del equipo de investigación: <https://sites.google.com/site/giceolem2010>

⁹ Las carreras de “pedagogía” en Chile equivalen a las carreras de formación docente en la Argentina. En el caso de Pedagogía General Básica, equivale al Profesorado en Educación Primaria.

1.4. La lectura y la escritura en las asignaturas de la formación docente

Los estudios de la lectura y la escritura situadas en las asignaturas de la educación superior han tenido un amplio desarrollo en América Latina desde la perspectiva de la *alfabetización académica*. Desde este enfoque teórico se encuadra una serie de estudios sobre la formación docente inicial.

En el marco del GICEOLEM, dirigido por Paula Carlino, las investigaciones se concentran en la formación de profesores de nivel medio exclusivamente. Al respecto, proponen que existen dos modos de ocuparse de dicha práctica en las asignaturas. Por un lado, señalan que muchos profesores declaran ocuparse de la lectura y la escritura, aunque de un modo que denominan “inclusión periférica”; en otras palabras, los profesores declaran enseñar prácticas en los espacios curriculares, aunque no propician su aprendizaje como medio para aprender los contenidos de sus asignaturas. Por otro, algunos profesores se ocupan de cómo leen y escriben los estudiantes dentro de sus asignaturas (Carlino, Iglesia, Bottinelli, et al., 2013; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Este análisis es desarrollado con especificidad en la formación de profesores de Historia, en cuyo ámbito se investigan las interacciones áulicas en torno a las prácticas de lectura y escritura (Cartolari 2010, 2015; Cartolari y Carlino 2011, 2012, 2016; Cartolari, Carlino y Colombo, 2013; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010). En concordancia con Carlino et al. (2013), establecen dos tipos de situaciones que pueden obstaculizar o promover la apropiación de las prácticas de lectura y escritura específicas de las asignaturas: por un lado, un modo denominado “monológico-transmisivo”, esto es, aquellas situaciones en que el docente expone los contenidos y los estudiantes leen y escriben en función de la corroboración de los registros que codifican el discurso docente. Por otro, una modalidad “dialógica-interpretativa”, cuyo rasgo sobresaliente es el aprendizaje de los contenidos con prácticas de lectura y escritura que se sustentan en diálogos entre docente y estudiantes, y entre estudiantes.

Se destacan, asimismo, ciertos estudios realizados desde ISFD donde existen estrategias institucionales centradas en el acompañamiento a profesores a través de proyectos de institucionales (Massobrio et al., 2013; Pasut y Fortunato, 2004) basadas en el citado enfoque. El abordaje de esta perspectiva parte del diagnóstico de que los talleres de lectura y escritura no suelen acompañar la apropiación de las culturas escritas específicas de las asignaturas, sino que son solo herramientas remediales aisladas de las disciplinas. En efecto, es el profesor de cada materia quien debe acompañar en este aspecto, por lo que la estrategia de este tipo de proyectos propone acompañar a los docentes para que estos a su vez puedan acompañar a los

estudiantes en la lectura y escritura en la formación. También cabe destacar una investigación llevada a cabo en el Profesorado de Educación Inicial en una universidad y en una serie de ISFD, con el objetivo de evaluar la implementación de “una serie de dispositivos de trabajo en el aula basados en la escritura formal sobre contenidos de las asignaturas.” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 125).

Desde el enfoque de la alfabetización académica, también se han investigado las prácticas de lectura y escritura situadas, poniendo como eje de estudio los géneros discursivos de las asignaturas de la formación. Siendo abordado principalmente desde la lingüística del texto, se trata de un área de investigación asociada a requerimientos institucionales prácticos de transferencia de los conocimientos para propiciar la integración a las comunidades disciplinares a las que ingresan los estudiantes (Ibáñez, 2017). Así pues, desde un enfoque etnográfico, Jarpa y Satt (2017) se proponen identificar los géneros que los estudiantes leen y escriben en las carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Pedagogías en Filosofía, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Química, Biología y Ciencias Naturales, Educación Diferencial / Especial, Educación Parvularia¹⁰, Educación Básica¹¹), distinguiendo entre los géneros y las tareas asociadas a ellos en las asignaturas de la formación.

A su vez, Zunino y Muschietti (2013) estudian las características de las tareas solicitadas en las consignas de evaluación parcial en la carrera del Profesorado en Historia en una universidad argentina, a fin de “indagar su potencial capacidad para generar procesos más ligados a ‘decir’ o a ‘transformar’ el conocimiento.” (p. 25). Registran, de este modo, el predominio de géneros simples, como el parcial, y las tareas puntuales; en menor medida, identifican las propuestas de elaboración de géneros más complejos y las tareas que admiten la posibilidad de revisión, como las monografías, informes o reseñas. En el contexto de la citada carrera, una mención especial merece el género “estudio de caso” (Merodo y Natale, 2012) como estrategia de enseñanza y de investigación en educación.

1.5. La lectura y la escritura con tecnologías digitales

A continuación, se presentan dos áreas en que se estudian la lectura y la escritura con tecnologías digitales en la formación docente inicial: por un lado, aquellos estudios que investigan este fenómeno como prácticas situadas en las asignaturas; por otro, aquellos que

¹⁰ La carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en Chile equivale al Profesorado de Educación Inicial en la Argentina.

¹¹ La carrera de Pedagogía en Educación Básica en Chile equivale al Profesorado en Educación Primaria en la Argentina.

indagan estas prácticas en vínculo con la formación en las capacidades profesionales de los futuros docentes.

En el primer grupo se destaca la investigación de Alfie y Carlino (2012a y 2012b), quienes se proponen analizar secuencias didácticas que incluyen actividad de escritura con tecnologías de la información y comunicación (TIC) en asignaturas disciplinares de un profesorado en Biología para el Nivel Medio, en el marco del llamado modelo “1 a 1” impulsado a principios de la década de 2010 con el plan Conectar Igualdad en Argentina. A partir del análisis de los intercambios mediados por la plataforma Edmodo, Alfie (2013) sostiene que la inclusión de las prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC favorecen el aprendizaje disciplinar en la formación docente en Biología, a la vez que se construyen como un objeto de enseñanza.

Por su parte, Basset (2012a, 2012b) estudia el potencial de la web 2.0 en la alfabetización académica de los estudiantes que se forman como “profesores de educación de la primera infancia”¹² en Nueva Zelanda. En su análisis, tiene en cuenta la especificidad de los sujetos que acuden a la formación, la llamada “*Net generation*” (generación red), acostumbrada a una lectura y una escritura de acceso inmediato, pero no habituada a los modos de leer y escribir textos académicos. Asimismo, se trata muchas veces de estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, ya sea extranjeros o neozelandeses que han crecido en entornos no anglohablantes. En este contexto, Basset afirma que el potencial de la web 2.0 favorece la adquisición de niveles necesarios de lengua para el ejercicio profesional de acuerdo con los estándares nacionales requeridos para el ingreso a la docencia en tal país, entre ellos las competencias lingüísticas en inglés y/o maorí. Si bien es un artículo con base en la alfabetización académica (*academic literacy*), es preciso advertir que vincula la lectura y la escritura con la identidad docente específica de ese país, pues el ingreso a la actividad profesional requiere de una evaluación de las competencias con base en estándares.

Por su parte, en un trabajo analizamos el uso de las TIC en la enseñanza de la lectura y escritura en un Taller de Escritura Académica en la formación docente a partir de la categoría analítica de la cultura escolar, como un caso de hibridación, entre cambios y permanencias. En el marco de los talleres de lectura y escritura, su incorporación se relaciona con los cambios de estas prácticas en el mundo contemporáneo; a su vez, es una herramienta didáctica que permite el acompañamiento del docente en todas las etapas del proceso de escritura sobre todo el uso

¹² *Early childhood education* equivale al Profesorado en Educación Inicial en la Argentina.

de herramientas de la web 2.0, como los documentos compartidos. (Frescura-Toloza, 2016, 2018).

Desde una perspectiva que vincula la lectura y la escritura con tecnologías digitales en función de la formación en saberes y competencias de la práctica docente, Hermida y Pionetti (2016) indagan la experiencia cátedra “Didáctica Espacial y Práctica Docente” del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Con un enfoque etnográfico, analizan un conjunto de prácticas vinculadas a la supervisión de guiones conjeturales, narrativas y autorregistros de practicantes, que circulan por correo electrónico, incluyendo reenvíos y devoluciones. En este marco, las autoras se proponen explicar “los modos que asume la conformación de la subjetividad y, por ende, la identidad de los docentes en formación” a través del análisis de la lectura y la escritura colectiva y colaborativa.

Por su parte, Márquez (2017) analiza la experiencia de la cátedra de TIC en el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Catamarca. El caso de estudio es la escritura en un blog y la creación de un dossier digital. A partir de ello, sostiene que, tras la experiencia y reflexión de los estudiantes en torno a la escritura electrónica, “resultó valioso comprender la singularidad del uso de la palabra escrita en contextos digitales y poder participar en la realización de consignas de escritura que las contemplan” (p. 157).

En resumen, el uso de tecnologías digitales en la lectura y la escritura en la formación docente inicial constituye un tema de indagación en dos áreas: en las prácticas situadas en las asignaturas y en la formación en la práctica docente. En ambos casos, se trata de estudios valiosos porque anteceden el uso exclusivo de estas tecnologías en el contexto específico de la educación remota de emergencia.

1.6. Síntesis

Considerando los estudios nacionales e internacionales específicos sobre la lectura y la escritura en la formación y en la práctica docentes, los antecedentes identificados pueden organizarse en siguientes ejes presentados: las prácticas de lectura y escritura de docentes en el ejercicio profesional; las prácticas de lectura y escritura de los futuros docentes; la lectura y la escritura en el marco de talleres y otros dispositivos pedagógicos; la enseñanza de la lectura y la escritura situadas en las asignaturas de la formación docente; la lectura y la escritura con tecnologías digitales. Esto permite identificar un área con vacancias en los estudios sobre la formación de profesores de educación primaria y de educación inicial como objeto de estudio de este campo de conocimientos, en comparación con la amplia presencia de las formaciones universitarias o los profesorado de nivel medio en este campo.

2. Marcos conceptuales de referencia

A continuación, se presentan los marcos conceptuales de referencia desde los cuales se aborda la investigación. El estudio se fundamenta principalmente en los aportes de la historia cultural de la educación, perspectiva que permite abordar los cambios y las permanencias en la enseñanza en clave de cultura escolar.

Por otro lado, como el análisis se concentra en la enseñanza de la lectura y la escritura, se presenta una serie de referentes teóricos específicos de esta área: los modelos cognitivos de composición escrita y de lectura, la enseñanza de la escritura en taller y la alfabetización académica. En efecto, no solo se tienen en cuenta estos referentes para el análisis de las situaciones de enseñanza, sino que también constituyen una serie de conceptos científicos – entre otros– que han tenido recepción en las aulas del nivel superior y se entrecruzan con los saberes empíricos de las culturas profesionales (Chartier, 2010).

2.1. Los estudios sobre la *cultura escolar*

Desde la perspectiva de la historia cultural de la educación, los estudios de la cultura escolar permiten describir y explicar las prácticas educativas en las instituciones y en las aulas desde lo que allí acontece, es decir, una perspectiva distinta a la prescripción y a lo que se espera que allí suceda. Se concentra, pues, en la interrelación de los haceres de los sujetos y sus vínculos con cierta materialidad, cierto espacio y cierto tiempo en el interior de las instituciones y de las aulas.

Esta perspectiva ofrece una riqueza particular para analizar la complejidad de las prácticas en el contexto del nivel superior, y especialmente en la formación docente en ISFD, ya que además de sus propias dinámicas se trata de instituciones que forman parte de los sistemas escolares de los que dependen los niveles de enseñanza básicos (inicial, primario y medio), es decir, los niveles para los cuales forman.¹³

En su desarrollo teórico acumulado a lo largo de ya varias décadas, la categoría conceptual de cultura escolar admite diferentes sentidos y matices. Por ello, elegimos partir de

¹³ Téngase en cuenta una serie de factores adicionales. En CABA, once de los trece ISFD que ofrecen las carreras de PEP y PEI en CABA son Escuelas Normales Superiores, que además cuentan con los niveles educativos básicos –nivel inicial, primario y secundario–, también llamados Departamento de Aplicación. Asimismo, el magisterio no siempre fue parte de la educación superior, sino que fue una formación profesional posprimaria desde sus orígenes (la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1869) hasta 1941 y, tras la unificación de los planes de estudio del nivel secundario en dicho año, integró este nivel educativo hasta fines de la década de 1960. Asimismo, a diferencia de otras instituciones de educación superior, la formación docente constituye una instancia de transmisión de saberes y prácticas a sujetos que actuarán profesionalmente en la educación de niños, jóvenes y adultos.

las propuestas de Anne-Marie Chartier, quien señala la ausencia de estudios sobre los haceres cotidianos de la clase (Chartier, 2000, p. 158), por lo que es necesario “repertoriar por meio a disparidade indefinida dos gestos profissionais, as invariantes da intervenção pedagógica” [a través de la disparidad indefinida de los gestos profesionales, hacer un repertorio de las invariantes de la intervención pedagógica] (p. 166). En otras palabras, propone investigar cómo los profesores despliegan inventivamente sus prácticas, como un conjunto de acciones racionales, frente a las urgencias del “aquí y ahora” del cotidiano escolar.

Tal tarea se configura como un estudio de la transmisión cultural en la escuela, considerando una perspectiva específica de la cultura: “Si [la cultura] es un ‘hacer’ portador de sentido, debe considerarse desde el punto de vista de los actores. (...) Las culturas (...) están del lado de las tácticas.” (Chartier, 2004a, p. 78) De ahí que no se trate de investigar las prácticas escolares como rutinas, sino como una recreación activa de la enseñanza, en virtud de que dichas prácticas constituyen un conjunto de acciones racionales conscientes e inconscientes que los docentes descubren, reiteran, modifican o abandonan. Chartier lo sintetiza del siguiente modo: “[los docentes] saben también cómo hacer algo nuevo con lo viejo, innovar para responder a situaciones no previstas por los textos y que (...) se debe asumir” (p. 82).

Este proceso de descubrimiento e invención por parte de los docentes se produce en dos tiempos: “...o tempo ou a descoberta de bons gestos que tornam a vida cotidiana racionalmente realizável (...); e o tempo cujos criterios que presidem a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos constituídos referem-se a un crescimento da satisfação.” [...el tiempo o el descubrimiento de buenos gestos que hacen la vida cotidiana racionalmente factible (...); y el tiempo cuyos criterios que presidem la reiteración, la modificación o el abandono de los gestos constituídos remiten a un crecimiento de la satisfacción.] (Chartier, 2000, p. 166). El primer tiempo es el de la formación inicial y del descubrimiento de las prácticas en los inicios de la carrera profesional; en el segundo tiempo se puede localizar la formación continua y también el propio ejercicio de la enseñanza.

En el mismo sentido, Escolano Benito (2000) destaca la existencia de tres dimensiones de la cultura escolar: la empírico-práctica, la cultura científica y la cultura político-institucional. De los tres ámbitos interesa el primera, es decir, un conjunto de construcciones vinculadas al oficio de enseñar, que se transmiten a través de distintos tipos de relaciones y constituyen la cultura profesional de los docentes.

De hecho, en la coyuntura de la crisis de la cultura escolar planteada por la pandemia, Diana Vidal (Programa EyS, 2020) destaca precisamente el carácter inventivo de los docentes en su oficio cotidiano. De este modo, afirma que fue esta capacidad de invención la que permitió

sostener la enseñanza a través de nuevas relaciones con el espacio, el tiempo y la materialidad escolar, por ejemplo, escolarizando muchas herramientas tecnológicas como parte de la enseñanza, aunque no hayan sido pensadas para dicho fin.

Ahora bien, esta propuesta de concepción de las prácticas escolares supone una apropiación del concepto de lectura como práctica cultural de Michel de Certeau. A partir de la indagación de la noción de consumo cultural, Chartier y Hébrard (1988) reconocen en dicha concepción de lectura un modelo de práctica cultural: “Or le couple lecture-écriture offre, en quelque sorte, un modèle de la tension épistémologique qui traverse l’analyse des cultures comme pratiques” [Ahora bien, el par lectura-escritura ofrece, en cierto modo, un modelo de la tensión epistemológica que atraviesa el análisis de las culturas como prácticas.] (p. 2). En otras palabras, parten de la concepción de de Certeau, quien considera la actividad del lector como un proceso activo, como si fuera un cazador furtivo:

Este último [el lector] no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones. (de Certeau, 1996, p. 182)

Así pues, de Certeau concibe el arte de leer como una actividad de tipo *táctica*, una actividad de resistencia en que los sujetos construyen sus propias significaciones frente a las imposiciones sobre la práctica cultural, esto es, las *estrategias*. Es de este modo que esta noción constituye el paradigma del consumo cultural para Chartier y Hébrard (1988):

...il s’agit de se donner les moyens de rendre compte de l’éphémère, de l’occasion saisie ou manquée, de ce faire qui ne capitalise ses effets en aucun lieu propre, bref, de comment «on» pratique ordinairement, c’est-à-dire au jour le jour, de façon indéfiniment récurrente et jamais identique, les espaces ordonnés qui l’«on» n’a ni construis ni voulus, mais dont «on» est simplement «usager».

[...se trata de dotarse de los medios para dar cuenta de lo efímero, de la oportunidad aprovechada o desaprovechada, del hacer que no capitaliza sus efectos en ningún lugar concreto, en fin, de cómo “uno” practica cotidianamente, es decir en el día a día, de forma indefinidamente recurrente y nunca idéntica, los espacios ordenados que “uno” no ha construido ni deseado, sino de los que “uno” es simplemente “usuario”.] (Chartier y Hébrard, 1988, p. 2)

De esta forma, de Certeau ofrece un modo de concebir las prácticas no solo de lectura, sino las prácticas culturales cotidianas en general; en consecuencia, las prácticas escolares, presentes en los haceres cotidianos de la clase, son pasibles de ser estudiadas como prácticas culturales.

Desde esta perspectiva, la institución escolar es modelada por la economía escrituraria (De Certeau, 1996), esto es, “un nouveau mode de production, de transformation et de stockage de la langue, qui modifie le monde” [un nuevo modo de producción, de transformación y de almacenamiento de la lengua, que modifica el mundo] (Chartier y Hébrard, 1988, p. 8). Se trata de la escritura que ordena desde un punto de vista racional y deja afuera a la oralidad, a lo

mágico. Dado que “las prácticas se producen en las relaciones que los sujetos establecen con el mundo en su materialidad” (Vidal, 2007, p. 31), una materialidad que ordena las prácticas escolares, es posible también observar las diferencias, los usos de los sujetos de la materialidad escolar y los cambios en las prácticas.

Ahora bien, Dominique Julia (1995) señala la dificultad del estudio histórico de la cultura escolar, que define como

...un ensemble de *normes* qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de *pratiques* qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées a des finalités qui peuvent varier suivant les époques...

[...un conjunto de normas que definen los conocimientos a enseñar y los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos conocimientos y la incorporación de estos comportamientos, normas y prácticas dispuestos a finalidades que pueden variar según las épocas...] (Julia, 1995, p. 354)

Del mismo modo que Chartier, Julia propone que el análisis de la cultura escolar se realiza partir de los actores institucionales, con una propuesta metodológica que pueda captar esta información que pocos rastros deja en el tiempo. Asimismo, también Julia sostiene que no se trata de reglas estáticas, sino que implican cambios, especialmente en momentos de crisis. De manera similar a Viñao (2005), considera que la cultura escolar involucra todas las prácticas instituidas en el interior de las escuelas y sus agentes (profesores y alumnos), con un especial hincapié en las hibridaciones de continuidades y transformaciones.

Para ello, Julia propone tres ejes de investigación: “la première serait de s'intéresser aux normes et aux finalités qui régissent l'école, la seconde de mesurer le rôle qu'a joué la professionnalisation du métier d'enseignant, la troisième de s'intéresser à l'analyse des contenus enseignés et de pratiques scolaires.” [el primero sería interesarse por las normas y por los propósitos que rigen la escuela; el segundo, medir el papel que juega la profesionalización del oficio docente; el tercero, interesarse por el análisis de los contenidos enseñados y de las prácticas escolares] (Julia, 1995, p. 361). Si bien el estudio de la tesis no es una investigación histórica, esta aproximación es pertinente para el estudio de las prácticas de enseñanza, siempre teniendo en cuenta los diálogos entre la perspectiva etnográfica y la historia cultural. En particular, el primer eje nos permite abordar el problema de cómo los sujetos procesan las prescripciones curriculares y los objetivos que ellos mismos consideran esenciales para llevar a cabo su práctica pedagógica. El segundo eje habilita pensar las trayectorias formativas que dan lugar a los procesos de reconfiguración de las prácticas de enseñanza. El tercero tiene especial potencial en la presente investigación de la cultura escolar como categoría conceptual analizadora de prácticas culturales ya que hace posible estudiar el campo de prácticas y de los

saberes enseñados: en el caso de esta investigación, la lectura y la escritura en la formación docente inicial.

Como se mencionó anteriormente, otro aspecto fundamental en el estudio de las prácticas escolares es la materialidad. Por cultura material se entiende el espacio, los tiempos y todos los objetos escolares, incluyendo especialmente los soportes de escritura (Vidal, 2007). En este sentido, Vidal concibe “...a cultura material escolar como constitutiva da cultura do trabalho docente...” [...la cultura material escolar como constitutiva de la cultura del trabajo docente...] (Vidal, 2017, p. 261), haciendo hincapié en la relación del oficio de enseñar con la dimensión económica del trabajo. En el cotidiano escolar, los docentes incorporan objetos fabricados por la industria, pero a su vez son artífices de sus propios artefactos de manera artesanal. Esta práctica cultural implica “relações entre corpo e matéria constituídas historicamente, mas também resíduos de inteligências imemoriais” [relaciones entre cuerpo y materia históricamente constituidas, pero también residuos de inteligencias inmemoriales] (Vidal, 2017, p. 266); en otras palabras, la relación del cuerpo con la materialidad implica procesos de subjetivación de prácticas culturales.

En el marco de las transformaciones de la materialidad en el contexto de la enseñanza remota de emergencia, es preciso considerar el lugar de los entornos digitales en la reconfiguración de tiempos, espacios y soportes de escritura. Para ello, la presente investigación analiza los espacios materiales de la escritura escolar de la misma manera en que se han estudiado los cuadernos y las carpetas de clase, que “construyen la cultura material del enseñar en la escuela” (Vidal, 2005). Retomando a Chartier (1999, 2003, 2009), en dichos soportes materiales se construyen los haceres ordinarios de la clase, que dan cuenta de prácticas de sujetos (docentes, alumnos) en el aula. Son producto de la cultura escolar, pero a la vez son performativos en dicho marco. Como se trata de dispositivos articulados en red, estos estudios permiten estudiar en especial un dispositivo que tomó protagonismo en la pandemia y que constituye el espacio de la lectura y la escritura en las experiencias analizadas: los sistemas de gestión del aprendizaje¹⁴ –traducción de *learning management system*– tales como Google Classroom o el Campus Virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), desarrollado por la compañía argentina Educativa.

¹⁴ “Un sistema de gestión de aprendizaje es una aplicación residente en un servidor de páginas web en la que se desarrollan las acciones formativas. Es el lugar donde alumnos, tutores, profesores o coordinadores se conectan a través de Internet para descargar contenidos, ver el programa de asignaturas, enviar un correo al profesor, charlar con los compañeros, debatir en un foro, participar en una tutoría, etcétera. Dentro de estas plataformas las más conocidas son Dokeos y Moodle.” (Muñoz Arteaga et al., 2006, p. 110)

En síntesis, el sentido del estudio de la tesis sigue la línea de la historia cultural, en que la cultura escolar es un conjunto de prácticas

- que se caracterizan como creativas, esto es un conjunto de tácticas que los docentes despliegan frente a estrategias institucionales y estatales;
- que permite y habilita el funcionamiento de los actores en las instituciones escolares;
- híbridas, que articulan permanencias y renovaciones;
- vinculadas con la cultura material.

2.2. Modelos cognitivos de composición escrita y de lectura

Los estudios de los procesos cognitivos de escritura y de lectura han tenido gran impacto en la enseñanza de estas prácticas y, en efecto, se han traducido en diversas propuestas didácticas (Cano, 2015). Se retoman aquí los principales aportes para analizar aspectos de las propuestas relevadas en el presente trabajo.

En cuanto a la escritura, los modelos cognitivos de composición escrita estudian los procesos mentales que subyacen a esa práctica. Flower y Hayes (1981) plantean un modelo que consta de tres unidades: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. Cuando un sujeto redacta un texto, evalúa el problema retórico con base en el conocimiento del tema, de la audiencia y de los planes de redacción, a fin de poner en marcha un proceso recursivo de escritura en etapas –esto es, la planificación, la puesta en escrito y la revisión– en interacción con la memoria a largo plazo. Asimismo, el escritor controla los tiempos y verifica su progreso en la redacción, guiado por hábitos propios de composición escrita. Reformulado posteriormente (Hayes, 1996), ese modelo se complementa con el estudio Scardamaglia y Bereiter (1992), quienes diferencian dos modos de escribir: el escritor novato, que reproduce el conocimiento, y el escritor experto, que desarrolla y transforma el conocimiento cuando redacta un texto para un potencial lector y con objetivos comunicativos específicos.

Esta perspectiva ha influido en la didáctica de la escritura, donde se pueden destacar las propuestas de Cassany (1993, 1997a, 1997b, 2006), en España, y de Alvarado (2001, 2003), en la Argentina. La importancia de Cassany (1997a) reside en primer lugar, en la posibilidad de divulgar los modelos cognitivos de composición al público no especialista, sobre todo, docentes y estudiantes de las áreas de la enseñanza de la lengua materna y segunda; en segundo lugar, en la posibilidad de desarrollar propuestas de enseñanza y aprendizaje de la escritura como proceso (1993, 1997b) y en el marco de talleres (2006)

En la Argentina se destacan las propuestas de Alvarado (2013c), con especial énfasis en la enseñanza de escritura en taller, quien sostiene que el docente debe proponer consignas de escritura que permitan a los estudiantes resolver los distintos aspectos del proceso de composición: el problema retórico, la planificación, la redacción y la revisión. Se trata de situaciones escritura con propósitos comunicativos y de aprendizaje para el estudiante.

Estos aportes han nutrido el desarrollo de herramientas didácticas (Cano, 2015) con amplia difusión en propuestas de enseñanza de la escritura académica (Arnoux et al., 1998; Arnoux et al., 2002; Bas et al., 1999; Montolío, 2000, 2014; Nogueyra, 2003).

En cuanto la lectura, se conciben desde las interacciones entre lenguaje y pensamiento. A diferencia de la oralidad, el escritor y el lector no están presentes simultáneamente, por lo que el lector depende únicamente del texto para construir significado (Goodman, 1986). Se trata de un proceso activo en el cual el lector interpreta el texto con base en los saberes previos. Para ello, los sujetos despliegan estrategias durante el proceso de comprensión, a saber: muestreo, anticipación e inferencia. En suma, se trata de un proceso en que el lector reevalúa y reconstruye continuamente el significado del texto.

Por su parte, van Dijk y Kintsch (1983) proponen un modelo de comprensión de discurso (esto es, no solo de lectura, sino también de comprensión auditiva), que pone en primer plano el carácter “estratégico” del proceso de construcción de una representación semántica global en la mente del sujeto que interpreta o comprende un texto/discurso, y que no solo involucra la información explícita, sino también la información de fuentes múltiples y variadas. De este modo, dada la limitación de la memoria a corto plazo, la comprensión de un discurso implica la construcción de una representación mental de la situación global del texto base que incluye no solo la información textual, sino también de diversas fuentes: otros textos base, conocimiento de mundo general, información relevante de situaciones similares o con elementos comunes, almacenada en la memoria episódica. En otras palabras, el sujeto lector construye el significado del texto utilizando la información contenida en el propio texto y se representa el modelo de la situación en que interactúa el texto con su conocimiento previo, mediante un significado a nivel local y global, realizando inferencias.

Una de las implicaciones fundamentales de esta propuesta es que la adecuación, la coherencia y la interpretación del texto base ya no se juzga solo en función de las características formales propias de este, sino también en relación con el modelo de situación que se construye a partir y durante su procesamiento, ya sea en la lectura o en la escucha.

2.3. La escritura en taller

Los talleres de escritura provienen de experiencias extraescolares, en especial del Grupo Grafein (Cano y Vottero, 2018; Pampillo, 1991; Tobelem, 1994). Alvarado y Pampillo (2013) plantean que la escritura en la escuela suele ser marginal y que se suele impugnar su práctica por el hecho de no ser útil para enseñar la gramática, de no respetar la gradualidad y de no ser literatura. Asimismo, señalan que en la escuela se suele proponer la escritura desde representaciones de esta práctica como un talento innato y como carente de la posibilidad de una rentabilización inmediata de los conocimientos. Ante dichas objeciones, las autoras argumentan que la escritura en taller tiene las ventajas de integrar saberes y habilidades de las asignaturas y de ser recibidas favorablemente por los estudiantes, ya que los adolescentes encuentran en ella un espacio de expresión y los niños pueden desplegar su imaginario, que es parte de su personalidad.

Para ello, establecen una serie de postulados de los talleres de escritura provenientes de la experiencia no formal del Grupo Grafein. Entre los postulados, se destaca que la propuesta de escritura debe presentarse sin impartir conocimientos previos ni modelos a imitar; por el contrario, debe tratarse de “un trabajo productivo centrado en un aspecto de la lengua o en alguno de los procedimientos o materiales que constituyen el texto literario” (Pampillo, 1991, p. 13). Para ello, los talleres parten siempre de la consigna, que tienen dos aspectos: por un lado, algo de valla, esto es, una restricción; por otro, algo de trampolín, que brinde la posibilidad de guiar la escritura (Alvarado, 2001). A partir de una articulación con los modelos cognitivos de composición escrita y las propuestas de Gianni Rodari (1973) en su *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*, Alvarado (2013b) propone que la enseñanza de esta práctica es posible a partir de consignas que motiven la dimensión de *invención* de la retórica, es decir, de la técnica de la búsqueda de las ideas a plasmar en un texto. Así pues, la consigna debe plantear un problema para que el estudiante pueda evaluar distintos aspectos de la tarea (tema, audiencia, y otros factores) previamente a la redacción, esto es, un conjunto de restricciones que habilita la posibilidad de escribir en el marco de un taller, cuya audiencia es el resto del grupo, incluyendo a los compañeros y al docente, en tanto “configura una situación de comunicación real: existe un autor, un mensaje, un público.” (Alvarado y Pampillo, 2013, p. 100).

Con diferente alcance, esta perspectiva ha influido en las propuestas de enseñanza de diferentes niveles del sistema educativo, ya sea en documentos curriculares nacionales, jurisdiccionales e institucionales, así como también en los criterios y estrategias docentes,

incluyendo el nivel superior y la formación docente inicial. Asimismo, es preciso advertir que se trata de una perspectiva que orienta el diseño e implementación de propuestas de escritura creativa en el ámbito universitario (cfr. Frugoni, 2002) y en los ISFD (ver apartado 1.3), por lo que representa una posición alternativa a las propuestas asentadas en la perspectiva de la alfabetización académica.

2.4. La alfabetización académica

Se trata de una perspectiva que hace hincapié en cómo los docentes e instituciones de educación superior se ocupan de la lectura y la escritura en las asignaturas para favorecer el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes en dicho nivel educativo. En este marco, cabe destacar un texto que se ha convertido en referencia obligada para quien trate este tema en la Argentina: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, de Paula Carlino (2005), donde define alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13). Desde esta perspectiva, la universidad (utilizado como sinónimo de educación superior) constituye un nivel de la educación formal vinculado a modalidades específicas de construcción del conocimiento, donde la escritura y la lectura de textos cumplen un rol clave en el aprendizaje. Por este motivo, las instituciones de este nivel deben hacerse cargo de enseñar a sus estudiantes las prácticas de lectura y escritura propias de sus disciplinas. En efecto, el tipo de lectura y escritura esperado en los estudiantes de este nivel educativo no es algo extrínseco a las disciplinas que allí se enseñan, sino que, por el contrario, estas prácticas tienen lenguajes y convenciones específicos de las comunidades discursivas en que se realizan.

Es preciso aclarar que se denomina comunidad discursiva a los grupos de individuos con objetivos comunes, en la cual se utilizan diversos mecanismos convencionales de comunicación para lograr estos propósitos (Swales, 1990, pp. 24–27). Para ello, la comunidad utiliza una serie de géneros que articulan sus operaciones, tienen un léxico específico y exigen a sus miembros un nivel determinado de conocimiento respecto de sus convenciones para participar de ella. Estos géneros no son extrínsecos a las comunidades, sino que les pertenecen. En este marco, las instituciones de educación superior son comunidades discursivas, con objetivos específicos –la enseñanza y el aprendizaje–, miembros en función de esos objetivos –directivos, docentes, estudiantes, no docentes–, y géneros para lograr estos propósitos (por ejemplo, artículos de investigación, propuestas de subvención, tesis, monografías), cuyo soporte privilegiado es la escritura. Además, cada asignatura tiene modos de pensar asociados

a formas de leer y escribir y, por ello, cada una de estas formas le pertenece a cada asignatura. Este enfoque se aleja de la suposición de que el estudiante debería poseer las competencias de lectura y escritura académicas de antemano o que deberían haber sido aprendidas en el nivel anterior. Por el contrario, estos saberes deben ser enseñados por las comunidades a las que ingresan. De este modo, este enfoque sostiene la función epistémica de la lectura y escritura, es decir, el estudiante aprende en la universidad a través de estas prácticas.

Posteriormente, Carlino reformula su propuesta y define alfabetización académica como el “proceso de enseñanza (...) para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas.” (Carlino, 2013, p. 370). Esta propuesta no refiere exactamente a talleres *ad hoc* para reparar saberes de niveles previos, sino a todos los mecanismos que propicien el aprendizaje a las prácticas de lectura y de escritura situada en las disciplinas. Las estrategias suelen ser variadas: en la mayor parte de los casos, se implementan talleres de lectura, escritura y oralidad académicas en la fase inicial de la carrera; asimismo, existe la posibilidad de la adopción de espacios curriculares de escritura intensiva, donde el profesor a cargo colabora con un especialista en escritura; otra posibilidad es la tutoría de escritura; finalmente, el enfoque de alfabetización académica puede adoptarse por parte cada profesor a cargo de las asignaturas (Carlino, 2003). Si bien muchas veces la alfabetización académica se circunscribe a una iniciativa individual de cada profesor, se trata de un enfoque a ser asumido institucionalmente. Dentro de esta perspectiva y en el ámbito de la educación superior universitaria argentina, cabe destacar la labor realizada por el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y de Escritura a lo Largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Moyano, 2010).

Se trata de una perspectiva que también ha encontrado arraigo en el nivel superior no universitario y en particular en la formación docente inicial. Sin embargo, este enfoque es puesto en tela de juicio por aquellos que sostienen la necesidad de atender a la especificidad de la identidad profesional de los docentes en formación. En este sentido, se pueden diferenciar dos tipos de enfoques no necesariamente excluyentes: por un lado, propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura focalizadas en el aprendizaje de géneros discursivos que forman parte de los requerimientos de lectura y escritura del recorrido formativo, tales como parciales, monografías e informes; por otro, propuestas que atienden a una articulación con la especificidad de los saberes formativos de la docencia (Brito y Gaspar, 2010; Cano y Vottero, 2018).

2.5. Síntesis

En este capítulo, se presentaron los principales aportes teóricos de referencia que orientan este trabajo. En el marco de la historia cultural de la educación, el concepto de cultura escolar permite analizar el hacer profesional de los docentes como una práctica que, caracterizada como una actividad creativa, constituye un conjunto de tácticas que los docentes despliegan frente a estrategias, y a través de la cual se articulan de manera híbrida con permanencias y renovaciones. La cultura material es un elemento clave para el análisis de estas prácticas. Asimismo, y para enmarcar el análisis de la enseñanza de lectura y escritura en la formación docente, se señalaron aspectos nodales de una serie de referentes teóricos: los estudios cognitivos de la escritura y de la lectura, la enseñanza de la escritura en taller y, finalmente, la alfabetización académica.

3. Metodología

En el siguiente capítulo, se presenta el marco metodológico en que se encuadra la investigación: se presenta el problema, las preguntas de la investigación, los objetivos y el diseño del estudio.

3.1. Problema, interrogantes específicos e hipótesis

La presente investigación se propone realizar un estudio exploratorio de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial, específicamente en espacios de enseñanza de estas prácticas en instituciones de CABA que forman en el PEI y en el PEP, en el marco traslado a la modalidad remota en contexto de emergencia sanitaria, durante el año 2020.

La indagación sobre este contexto en particular apunta a identificar los cambios y las continuidades en las prácticas educativas de un campo de saberes en construcción, atendiendo a la especificidad de la formación docente para la educación inicial y primaria.

Para abordar este tema, se consideran las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué factores intervienen en *los procesos de formación* que llevan a cabo los profesores para dar respuesta a la emergencia de sostener específicamente los dispositivos de lectura y escritura? ¿Qué aspectos de sus trayectorias académicas y profesionales se tensionan y se ponen en juego frente a la urgencia de reinventar la enseñanza?
- ¿Qué concepciones de los profesores sobre *los sujetos de la formación* intervienen en la enseñanza de la lectura y la escritura a futuros maestros (el sujeto esperado, el sujeto real, el sujeto a formar)? ¿Cuáles se sostienen y cuáles se recrean en la modalidad remota?
- ¿Cómo se compone la *materialidad* de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial en la presencialidad previa a la pandemia y en la modalidad remota? ¿Qué cambios y nuevas configuraciones se identifican y cuáles son los usos de esta cultura material?
- ¿Qué saberes y prácticas integran *el campo de conocimientos* en los dispositivos pedagógicos de lectura y escritura en la formación docente en la modalidad presencial y en la modalidad remota? ¿Cómo se reconfiguran estos saberes y prácticas a partir de la recreación de los espacios formativos en la modalidad remota?

Considerando que se trata de un estudio de casos en el marco de un estudio exploratorio, esta investigación propone una hipótesis de trabajo circunscripta a los casos analizados para el período específico. Se sostiene, pues, que las transformaciones de la materialidad escolar (tiempo, espacio y soportes de lectura y escritura) propias del traslado de la modalidad presencial a la modalidad remota de emergencia han tensionado la enseñanza de la lectura y escritura en la formación docente inicial, produciendo una reconfiguración en sus prácticas. En dicho proceso, es posible identificar cambios y permanencias variables que se moldean en diálogo con las trayectorias académicas y profesionales de los docentes formadores y con sus concepciones sobre la identidad de los docentes en formación.

3.2. Objetivos de la investigación

Como fue mencionado, la presente investigación se propone identificar los cambios y las continuidades en las prácticas educativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación inicial de profesores de educación primaria y de educación inicial en talleres y otros dispositivos pedagógicos destinados a enseñar tales prácticas, en el marco de la modalidad remota de emergencia. A continuación, se abordan los objetivos, vinculados a una serie de dimensiones de análisis:

- Identificar los modos en que intervienen las trayectorias académicas y profesionales en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial.
- Registrar los aspectos de las trayectorias académicas y profesionales que se tensionan y se ponen en juego frente a la urgencia de reinventar la enseñanza.
- Indagar las concepciones de la identidad de los sujetos en formación que intervienen en la enseñanza de la lectura y la escritura a futuros maestros.
- Identificar el papel de la lectura y la escritura que se pretende promover en los sujetos de la formación docente.
- Analizar la composición de la materialidad de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y sus usos en la formación docente inicial tanto en la modalidad presencial previa a la pandemia como en la modalidad remota.
- Identificar y analizar los saberes y las prácticas que integran el campo de conocimientos enseñado en los dispositivos de enseñanza en lectura y escritura de la formación docente en las modalidades presencial y remota y analizar cómo se

reconfiguran a partir de la recreación de los espacios formativos en la emergencia sanitaria.

3.3. Diseño del estudio

Los haceres cotidianos de la clase se presentan como un desafío para investigación educativa porque permanecen invisibilizados en el cotidiano escolar (Chartier, 2000) y, sin embargo, su estudio es fundamental para comprender la experiencia de los sujetos estudiados. Para ello, esta investigación exploratoria asume un enfoque eminentemente cualitativo y se concibe como un estudio de caso, entendido como “un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 237), no con el objetivo de identificar regularidades empíricas, sino con el fin de comprender el objeto de estudio en sí mismo. Este tipo de estudios puede circunscribirse a un caso o a varios; esta última opción, denominada estudio colectivo de casos, es la elección metodológica de la presente investigación. Asimismo, el presente estudio considera el apoyo en la etnografía educativa a fin de poder abordar procesos que quedan naturalizados e invisibilizados en las prácticas cotidianas:

Delimito, así, el uso del término etnografía a ciertas investigaciones que (...) parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (...); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (...) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integran al conocimiento local (...)” (Rockwell, 2011, p. 25)

Como resultado de este proceso, la propuesta es construir un documento descriptivo que permita hacer legible y comprensible un entramado de prácticas que constituyen las culturas escolares.

En cuanto a las unidades de análisis, se considera las prácticas escolares de los sujetos a cargo de los dispositivos de lectura y escritura. Al optar por indagar sujetos que llevan a cabo tareas similares, se puede realizar proceso analítico de contrastación (Rockwell, 2011), que conduce a identificar las reconfiguraciones variables de las prácticas de enseñanza en la modalidad remota de emergencia.

Respecto de la subjetividad del investigador, es necesario hacer explícita su implicación subjetiva puesto que este se desempeña a cargo de talleres de lectura y escritura en ISFD de la ciudad de Buenos Aires que forman profesores de educación primaria y de educación inicial. Dado que las interacciones con el campo involucran una dimensión subjetiva, en este estudio se consideran los saberes de la experiencia en la localidad a investigar y del trabajo docente para interpretar los datos; a su vez, se busca hacer descubrir con una nueva mirada procesos

que no son visibles sino con un trabajo analítico, en un proceso que implica exotizar lo familiar (Da Matta, 1998, citado en Guber, 2001).

Por otro lado, en contexto de la crisis sanitaria de covid-19, es necesario hacer una serie de salvedades y adaptaciones de esta opción metodológica que recurre a las técnicas de observaciones y entrevista, tal como se conciben en el enfoque etnográfico (Guber, 2001; Santos Guerra, 2008). Dado que los procesos educativos ocurrieron de manera remota durante todo 2020 con la mediación de las tecnologías de información, el acceso a las fuentes fue realizado también de manera remota. Esto llevó a pensar en la opción de etnografía virtual, esto es, una inmersión en las interacciones mediadas por computadoras (Álvarez Cadavid, 2009). En la educación superior, estas interacciones ocurrieron en los entornos digitales, esto es, un conjunto de aplicaciones informática basadas en Internet que tienen como objeto la enseñanza y el aprendizaje, a saber: sistemas de gestión del aprendizaje (SGA); aplicaciones de videollamadas, servicios de almacenamiento en la nube, redes sociales, entre otras. Del mismo modo, la presente investigación se ha llevado a cabo de manera remota en los entornos digitales, mediante distintas aplicaciones en línea. Estas experiencias fueron registradas en un diario de campo para un posterior análisis. Se trata, pues, de un doble movimiento: una propuesta metodológica nueva para analizar un fenómeno nuevo.

Respecto de las fuentes, se llevaron a cabo observaciones no participantes de los entornos digitales, esto es, los SGA (Google Classroom o Campus Virtual del INFoD) y los sistemas de almacenamiento en la nube, así como también de materiales enviados por los sujetos a través del correo electrónico o compartidos por Google Drive (<https://drive.google.com>). Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver anexo 2) mediante llamadas telefónicas y videollamadas a través de la aplicación Google Meet (<https://meet.google.com>).

Para llevar a cabo dicho estudio, se identifica una serie de dimensiones acordes con los objetivos, que se operacionalizan mediante un conjunto de aspectos a observar (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y aspectos a observar

Dimensión	Aspectos a observar
Los procesos de formación para dar respuesta a la emergencia de sostener los dispositivos de lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Los saberes de la formación inicial o de grado. • Los saberes específicos de la formación continua y de posgrado. • Los saberes de la socialización profesional. • Los saberes construidos en la propia experiencia profesional.

Dimensión	Aspectos a observar
Las concepciones de la identidad de los sujetos en formación que intervienen en la enseñanza de la lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Las concepciones de los sujetos en formación como lectores y escritores. • Comparaciones entre las concepciones de los futuros profesores de educación primaria y de educación inicial como lectores y escritores • Comparaciones entre las expectativas de los profesores y de los estudiantes. • Las concepciones de la lectura y la escritura que los profesores pretenden promover en los futuros docentes.
Nuevas configuraciones y usos de la materialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Las reconfiguraciones de los usos de los espacios. • Las reconfiguraciones de los usos de los tiempos. • Las redefiniciones de los soportes materiales de la lectura, la escritura y la oralidad.
Cambios y continuidades en el campo de conocimientos enseñado en los dispositivos pedagógicos de lectura y escritura en la formación docente en	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos de la enseñanza: selección y criterios de organización. • La metodología de enseñanza en la presencialidad y en la virtualidad. • La evaluación.

3.4. Selección y acceso a las instituciones

Se seleccionaron ISFD de CABA que hayan institucionalizado la enseñanza de la lectura y la escritura en espacios curriculares como talleres o en otros dispositivos y que ofrezcan las carreras de PEI y PEP. De los ISFD con dichas características, las autoridades de tres de ellos habilitaron la posibilidad de ser objeto de la presente investigación. A fines de conservar el anonimato, las instituciones se denominan del siguiente modo: el Instituto de Enseñanza Superior (IES) “A”, la ENS “A” y la ENS “B”. Dichas instituciones se diferencian no solo por su ubicación, sino también por las propuestas institucionales de lectura y escritura: mientras que las ENS “A” y “B” ofrecen espacios curriculares de taller, el IES “A” no ofrece dicho espacio, sino que lleva adelante un proyecto institucional de taller-tutoría que se propone integrar la enseñanza de dichas prácticas a las asignaturas de la formación (ver Tabla 2)

Tabla 2. Instituciones donde se llevó a cabo el trabajo de campo

Institución	Propuesta de lectura y escritura	Turnos¹⁵
IES “A”	Proyecto Taller-Tutoría de Escritura	Vespertino
ENS “A”	Espacio curricular de definición institucional: Lectura y Escritura	Mañana, tarde y vespertino

¹⁵ La organización temporal de la oferta horaria diaria de los ISFD se divide en tres turnos: mañana (c. de 8 a 12 h), tarde (c. de 13.30 a 17.30 h) y vespertino (c. de 18.20 a 22.20 h). A su vez cada turno se divide en 6 horas cátedra (esto es, de 40 minutos cada una). Las unidades de curriculares de 3 horas, como los talleres, se dictan de 1.ª a 3.ª hora (1.º bloque) o de 4.ª a 6.ª hora (2.º bloque).

Institución	Propuesta de lectura y escritura	Turnos¹⁵
ENS “B”	Espacio curricular de definición institucional: Taller de Escritura Académica	Mañana y vespertino

3.5. La construcción de la evidencia empírica: las fuentes de información

La mayoría de los profesores de cada institución seleccionada accedió a participar del estudio. En cuanto a las fuentes de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas grabadas con audio y video en la mayor parte de los casos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007; ver protocolo de entrevistas en el anexo 2). Asimismo, se realizaron observaciones no participantes de las interacciones en los sistemas de gestión del aprendizaje, de los materiales de enseñanza publicados y, en algunos casos, de los trabajos de los estudiantes (ver Tabla 3).

Tabla 3. Sujetos estudiados y fuentes de información para cada caso.

Profesores¹⁶	Instituciones	Entorno digital observado	Entrevistas
Graciela M.	ENS “A”	SGA (Google Classroom, 1. ^{er} cuatrimestre)	Videollamada (1 h 16 min)
Alejandro O.	ENS “A” y ENS “B”	SGA (Google Classroom, 1. ^{er} cuatrimestre) en ambas instituciones	Videollamada (1 h 31 min)
Gabriel B.	ENS “A” y ENS “B”	SGA (Google Classroom, 2. ^o cuatrimestre) en ENS “A”	Videollamada (1 h 01 min)
Patricia W.	ENS “B”	SGA (Campus Virtual del INFoD, 2. ^o cuatrimestre)	Videollamada (1 h 47 min)
Florencia C.	ENS “A”	SGA (Google Classroom, 1. ^{er} cuatrimestre)	Llamada telefónica y videollamada (1 h 30 min)
Vanina S.	IES “A”	NO	Llamada telefónica y videollamada (1 h 04 min)

Asimismo, se complementa con las siguientes fuentes de información: normativas nacionales, jurisdiccionales, institucionales y una entrevista a la regente de la ENS “B”¹⁷.

¹⁶ Los informantes están identificados con nombres de fantasía para preservar el anonimato.

¹⁷ Las ENS contienen cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario, terciario). La máxima autoridad es el rector, seguido por el vicerrector. La máxima autoridad del nivel terciario es el regente. La entrevista a la regente de la ENS “B” proviene de otro proyecto de investigación.

4. Las regulaciones de la práctica

A fin de analizar las prácticas y las subjetividades de los actores, es condición previa una descripción de los marcos regulatorios en los cuales se reconfiguró la enseñanza. En primer lugar, se identifica la inserción de la lectura y la escritura en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial en el marco de los lineamientos curriculares nacionales, jurisdiccionales e institucionales. En segundo lugar, se expone la regulación de la modalidad de enseñanza remota en contexto de emergencia sanitaria debido a la pandemia de covid-19.

4.1. La inserción de la lectura y la escritura en el currículum de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial

Se describe la inserción de la lectura y la escritura a partir de los tres niveles de concreción en que se define el desarrollo curricular: la regulación nacional, la definición jurisdiccional y la definición institucional (Resolución CFE 24/2007, Anexo I, §20).

4.1.1. La regulación nacional del currículum

Tras la sanción de la LEN, que establece la extensión a cuatro años en su art. 75 (“La formación docente para el nivel Inicial y Primario tendrá CUATRO (4) años de duración”), los planes de estudio del PEP y del PEI se regulan en el nivel nacional por una serie de resoluciones del CFE y documentos del INFoD:

- Resolución CFE n.º 24/2007, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, que regula el diseño de los planes de estudio de las carreras de formación docente de las jurisdicciones. Entre otros aspectos, esta resolución establece la organización de los planes en tres campos de conocimiento (formación general, formación específica y formación en las prácticas profesionales) y habilita la posibilidad de que las jurisdicciones puedan incluir espacios curriculares de definición institucional¹⁸. Asimismo, instituye los formatos posibles de las unidades curriculares de los planes de estudio, entre los que aparece el taller como posibilidad (§82).
- Resolución CFE n.º 30/2007 *Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina*, que trata de “...un conjunto de consideraciones y propuestas

¹⁸ “...las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional.” (Resolución CFE 24/2007, §27)

sobre la organización institucional de la formación docente en el sistema educativo argentino...” (§1)

- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares* (INFoD, 2009a, 2009b): se trata de un conjunto de sugerencias para que cada jurisdicción desarrolle sus propios diseños curriculares del PEI y del PEP.

Desde el punto de vista de la regulación nacional, los talleres de lectura y escritura solo aparecen en el marco de las *Recomendaciones para la elaboración diseños curriculares*, tanto para el PEI como para el PEP, en el Campo de la Formación General, aunque como “propuestas variables o complementarias”, en un lugar marginal en contraposición con otros espacios como Historia y Política de la Educación Argentina, Filosofía, Pedagogía o Didáctica General.

Con el nombre de “Taller de escritura, lectura y oralidad”, este espacio curricular se presenta como una instancia orientada hacia el nivel superior:

Desde este taller se podría ofrecer un espacio para desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior. Sin embargo, es importante no perder de vista que estas habilidades son transversales y que el aprendizaje de los contenidos de cada unidad curricular consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual. (INFoD, 2009a, 2009b: 26)

En la caracterización del espacio, se identifica un propósito vinculado al ejercicio de las prácticas de lectura y escritura en las asignaturas del nivel superior, en línea con las propuestas de alfabetización académica. Asimismo, se advierte la falta de referencias a la especificidad de la formación de maestros de educación inicial o educación primaria. También se identifican dos propuestas de concreción de este espacio: como espacio curricular o como tarea del resto de las unidades curriculares.

Además de las regulaciones curriculares, es necesario presentar un tipo específico de regulación: el Operativo Enseñar.

4.1.1.1. El Operativo Enseñar

Los sistemas de evaluación pueden considerarse como un tipo particular de regulación de las prácticas de enseñanza en tanto en su diseño y a partir de sus resultados se definen parámetros que enmarcan las acciones institucionales y pedagógicas. Desde esta perspectiva, en este trabajo se tiene en consideración el Operativo Enseñar (2017), una prueba estandarizada que evaluó al estudiantado del último año del PEP y de los profesorados de Educación Media y Superior en ISFD, y que contempló dos ejes: “comunicación escrita” y “criterio

pedagógico”.¹⁹ Es lícito preguntarse qué tipo de vínculo entre los futuros maestros y la lectura y la escritura pretendía evaluar.

Para dilucidar este interrogante, es preciso recurrir a la fundamentación del *Documento marco* (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017). La prueba retoma el enfoque del movimiento *Escribir a través del currículum* (por cierto, el documento cita a Carlino, 2002; Kelly y Bazerman, 2003; Navarro y Revel Chion, 2014), que enfatiza en la necesidad de implementar acciones institucionales para favorecer el acceso a las culturas escritas de las asignaturas. Si se adopta dicho enfoque en una prueba, entonces, se presupone un tipo específico de relación de los futuros docentes con la lectura y la escritura, esto es una relación como partícipes de las culturas escritas del nivel superior, en este caso, de la formación docente.

Sin embargo, los contenidos de la evaluación contradicen en ciertos sentidos dichos enfoques:

Dentro del área de Lectura, se evalúan tres sub-capacidades:

- Extraer información.
- Interpretar información.
- Reflexionar y evaluar.

Por su parte, dentro de Escritura, se evalúa una capacidad general, la de producir textos escritos, a través de cuatro dimensiones:

- Adecuación a la situación comunicativa (trama, género y efecto).
- Coherencia y cohesión (progresión temática, conexión y recursos de estilo).
- Construcción sintáctica del texto.
- Normativa (ortografía y puntuación).

La lista de capacidades mencionadas no refiere a prácticas situadas en las asignaturas de la formación docente, como es de esperar en el marco del enfoque mencionado y, menos aún, de la profesión, sino que se trata de habilidades fragmentarias sin vínculo con los contextos específicos de las disciplinas. En efecto, Carlino (2013) argumenta contra este modo de abordar la lectura y la escritura, señalando que no favorece el acceso de los estudiantes al nivel superior. Por lo tanto, se advierte una falta de coherencia entre los contenidos a evaluar en el Operativo y la fundamentación, en la que es posible identificar un vínculo de los docentes en formación con la lectura y la escritura en tanto partícipes de las culturas escritas académicas.

¹⁹ Es preciso subrayar que dicha evaluación está prevista en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021, *Argentina Enseña y Aprende* (Anexo 2, p. 7), bajo el indicador “Porcentaje de estudiantes según desempeño en la evaluación integral de finalización de la carrera”, en el marco del objetivo “2.1. Formar nuevos/as docentes con saberes y capacidades específicas para garantizar procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes de calidad y la inclusión de los/as estudiantes”, en el Eje 2 “Formación, desarrollo profesional y enseñanza de calidad”. El entonces ministro de Educación, Alejandro Finocchiaro, planteó que los resultados se usarían como evidencia para tomar decisiones mejor fundamentadas en materia de política educativa (Casa Rosada – República Argentina, 2017).

4.1.2. Nivel jurisdiccional de definición curricular

Basándose en la Ley n.º 26.206 y las mencionadas resoluciones del CFE, la ciudad de Buenos Aires ha desarrollado un plan de estudios en 2009 y otro en 2015 para cada carrera:

- PEI: 6626/MEGC/2009 para el período 2009-2014 y el 489/SSGEC/2015 desde 2015 en adelante.
- PEP: 6635/MEGC/2009 para el período 2009-2014 y 532/SSGEC/2015 desde 2015 en adelante.

En estas propuestas, la CABA no ha incluido los talleres de lectura y escritura entre los espacios curriculares del diseño curricular jurisdiccional, tal como ha sido el caso de otras jurisdicciones que lo han hecho bajo diversas denominaciones: Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (provincia de Buenos Aires); Alfabetización Académica (Chaco); Lectura y Escritura Académica (Corrientes); Oralidad, Lectura y Escritura y TIC (Entre Ríos). Esta variedad de denominaciones en el nivel provincial de concreción curricular hace evidente los disensos en cuanto a los saberes y las competencias que se considera que allí se deben enseñar. Asimismo, las propuestas de las provincias suelen tener la particularidad de ubicarse en el primer año de la carrera y tener una duración anual.

4.1.3. Nivel institucional de definición curricular

A partir en 2009/2010 en CABA, la lectura y la escritura comienzan a formar parte del currículum del PEI y del PEP como espacios de definición institucional, bajo el formato taller, o bien bajo el formato de tutoría, como es el caso de una de las instituciones (IES “A”). Sin embargo, está presente en solo nueve de las trece instituciones de gestión estatal que ofrecen alguna de ambas carreras. Cabe destacar que, a diferencia de los profesorados de educación media y de las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares* (INFoD, 2009a, 2009b), los talleres del PEI y del PEP no incluyen la oralidad como objeto de enseñanza.²⁰

Ante todo, es preciso aclarar qué son los espacios de definición institucional. Se trata de unidades curriculares definidas por cada ISFD, con la participación de todos los actores: autoridades, docentes, estudiantes e incluso graduados. Para que el proyecto se apruebe, se sigue una serie de pasos: en primer lugar, un grupo de actores (estudiantes, grupos de profesores

²⁰ Cabe aclarar que este tipo de talleres ha formado parte de los planes de estudio de los profesorados de nivel medio por varias décadas antes de que se incorporara al PEI y PEP; por ejemplo, en uno de ellos ha estado presente desde 1971 bajo distintas denominaciones, tales como “Taller de Expresión Oral y Escrita” y “Taller de Lectura, Escritura y Oralidad” (Pasut y Fortunato, 2004).

o autoridades) debe proponer un proyecto de espacios de definición institucional, que debe ser aprobado por el consejo directivo de cada institución. Una vez aprobado por este consejo, debe ser confirmado por la Dirección de Educación Superior de la CABA, con una duración de tres años.

Previamente a este proceso, la institución realiza una evaluación del proyecto anterior a fin de considerar la continuidad de alguno de los espacios curriculares; asimismo, puede también favorecer distintos mecanismos de participación para dar legitimidad al proyecto a ser aprobado, tales como encuestas, asambleas, presentaciones a la comunidad o jornadas institucionales.

Una vez aprobado el proyecto, la institución llama a una selección de antecedentes para establecer el orden de mérito para la cubrir los cargos de manera interina con fecha de cese el día en que finaliza el periodo del proyecto.

Por cierto, esta incidencia en el currículum institucional es una fortaleza que se vincula con aspectos identitarios de cada ISFD. Sin embargo, para los profesores tiene la desventaja de una contratación precarizada, ya que, a diferencia de los espacios de definición jurisdiccional, termina cuando finaliza el período del proyecto. En el caso de los espacios curriculares analizados en esta investigación, se encuentran enmarcados en el período 2017-2020.

En cuanto a los ISFD que ofrecen el PEI y/o el PEP, la posibilidad institucional de incidir en el plan de estudios da lugar a una serie de variantes que evidencian diversos sentidos de la relación con la lectura y la escritura que se pretende promover en los sujetos de la formación (ver tabla 4). Por un lado, la variedad de denominaciones manifiesta una serie de diferencias en cuanto a los objetivos y los contenidos del taller: en algunos casos, se hace hincapié en el carácter académico de la formación; en otros, este sesgo está ausente. Por otro lado, si bien la mayoría sostiene los talleres, en dos ISFD existen proyectos de acompañamiento en lectura y escritura situado en las asignaturas.

Tabla 4. Talleres de lectura y escritura en ISFD de CABA propuestos para el inicio de las carreras

ISFD	Nombre del espacio curricular/Proyecto	Horas cátedra semanales	Carreras a las que se ofrece	¿Es un EDI?	Duración
ENS "A"	Taller de Lectura y Escritura	3	PEP y PEI	Sí	Cuatrimstral
ENS "B"	Taller de Escritura Académica	3	PEP y PEI	Sí	Cuatrimstral
ENS "C"	Taller de Lectura y Escritura	3	PEP y PEI	Sí	Cuatrimstral

ISFD	Nombre del espacio curricular/Proyecto	Horas cátedra semanales	Carreras a las que se ofrece	¿Es un EDI?	Duración
ENS “D”	Taller de Escritura Académica ²¹	3	PEP y PEI	Sí	Cuatrimestral
ENS “E”	Taller de Alfabetización Académica	3	PEI	Sí	Cuatrimestral
ENS “F”	Taller de Lectura y Escritura Literaria y Académica	3	PEP y PEI	Sí	Cuatrimestral
ENS “G”	Lectura y Escritura Académica	5 (PEI) y 6 (PEP)	PEP y PEI	Sí	Cuatrimestral
IES “A”	Taller-Tutoría de Escritura	Transversal a espacios	PEP y PEI	Sí	Cuatrimestral
ISP “B”	Taller: “Lenguaje Artístico Expresivo: Taller de Escritura.”	3	PEI	No	Cuatrimestral
ISP “C”	Lectura, Escritura y Oralidad	3	Educación Especial	No	Cuatrimestral
IES “B”	Lectura, Escritura y Oralidad	2 o 3	Profesorados de Educación Media y Superior centrados en disciplinas específicas	No	Cuatrimestral
IES “C”	Lectura, Escritura y Oralidad	3 o 4		No	Cuatrimestral
ISP “C”	Lectura, Escritura y Oralidad	2 o 3		No	Anual (uno o dos niveles)
IES “D”	Lectura, Escritura y Oralidad	4	Profesorados en lenguas segundas	No	Cuatrimestral
ENS “H”	Lectura, Escritura y Oralidad	4		No	

A continuación, se presentan las características generales de estos espacios en las instituciones consideradas en este estudio. En primer lugar, se hace referencia al Proyecto Taller-Tutoría de Escritura, del IES “A”. En segundo lugar, se confrontan lineamientos institucionales de los espacios curriculares de la ENS “A” y la ENS “B”, en el marco del Proyecto 2017-2020 (ver anexos 3 y 4).

En cuanto a las fuentes, en el IES “A” es el documento de evaluación de 2017 y la entrevista a la profesora a cargo; en el ENS “A”, es el llamado a selección de antecedentes; en el ENS “B”, los documentos institucionales del Proyecto.

En el caso del IES “A” se trata de un proyecto institucional de tutoría de escritura y de lectura, propuesto por la profesora que está actualmente a cargo, quien lo concibió ante las demandas de colegas y autoridades, tal como lo explicó en la entrevista: “...digamos, que venía con la idea, me propusieron hacer algo con la escritura, esto de hacernos cargos de la escritura,

²¹ Este espacio curricular se integra a un programa de escritura académica y profesional conformado por otros dispositivos: alfabetización académica en el ingreso, propuestas de escritura en las asignaturas con docentes asociados y espacios de tutoría.

de la escritura académica”. Tal como se mencionó, el proyecto no es un espacio curricular específico, sino un espacio de tutoría, que se propone que los estudiantes aprendan las prácticas de lectura y escritura en el contexto de las mismas asignaturas del PEI y del PEP. Para que ello suceda, sus acciones se vehiculizan a través de un asesoramiento a los docentes. Asimismo, acompaña intensamente el Taller n.º 1 “Construir miradas sobre las prácticas docentes” / Experiencias de campo en instituciones educativas, del Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales (CFPP) del PEP, donde no solo asesora a la profesora, sino también a los estudiantes con una modalidad propia de un taller.

En cuanto a los talleres de la ENS “A”, los lineamientos están desagregados en fundamentación, objetivos, contenidos, modalidad, evaluación y acreditación. En el caso de la ENS “B”, en cambio, el proyecto 2017-2020 tiene unos lineamientos generales para profundizar aspectos del Proyecto 2010-2014, reiterado en el período 2014-2017. De este modo, el documento para el período 2010-2014 está vigente en la práctica porque, en efecto, contiene las orientaciones que reciben los profesores cuando ingresan en la institución. Dicho documento se desagrega en la fundamentación, los propósitos, los objetivos y los ejes de contenidos.

Es preciso comenzar por las *denominaciones* de los espacios, porque se trata de significantes relevantes a analizar, como si fueran el título de un texto, es decir, el primer índice para que el lector considere una hipótesis sobre sus objetivos y contenido (Alvarado, 1994). En el caso de la ENS “A”, la denominación “Taller de Lectura y Escritura”, sin adjetivos, abre la posibilidad de que diversos contenidos y competencias sean enseñados. En efecto, esta es una marca del proyecto 2017-2020, pues el espacio se denominó “Taller de Lectura y Escritura Académicas” en los períodos 2010-2014 y 2014-2017.

En contraposición, el espacio de la ENS “B”, llamado “Taller de Escritura Académica”, tiene un foco en la escritura por sobre otras prácticas y una restricción fundamental en el término “académica”. En efecto, en el documento del Proyecto original de 2010, se denomina “Taller de Alfabetización Académica”, aludiendo claramente a la perspectiva sostenida por Carlino (2005) y su equipo de investigación. A pesar de ello, el nombre con el que se identifica en la designación docente y en el plan de estudios que cursan los estudiantes es el de “Taller de Escritura Académica”, denominación sostenida en los tres períodos del proyecto.

Respecto de las *fundamentaciones*, también existe un contraste entre ambas ENS. La propuesta de la ENS “A” se concentra en la escritura, que concibe como “una instancia de formación del pensamiento, el conocimiento y la subjetividad”. A continuación, se indica que el taller prevé situaciones de lectura y escritura de textos “ficcional y no ficcional”, y de géneros “de invención, de estudio, académicos”. Sin embargo, a continuación, se indica que se

propicia la escritura personal y la escritura de invención. Se trata de una propuesta bastante amplia, en cuya órbita se podrían ubicar propuestas vinculadas con la ficción o con los textos académicos. Sin embargo, el énfasis en la “escritura de invención” remite explícitamente a la propuesta de Alvarado (2013b) acerca de la enseñanza de la escritura en las instituciones escolares. Asimismo, la fundamentación propone que los estudiantes puedan trasladar la experiencia del taller a la actividad docente.

En cambio, en la ENS “B”, la fundamentación propone un taller basado en el enfoque de alfabetización académica, pues señala que se trata de una estrategia para favorecer la inclusión de los estudiantes en la cultura escrita de la comunidad discursiva de los estudios superiores y aprovechar el potencial epistémico. Se resalta el carácter no remedial del Taller y que, en caso de que un estudiante tenga déficits de conocimientos, deberá cursar el Taller Intensivo de la Escritura y la Palabra –un espacio curricular optativo que no acredita horas para la carrera– antes del Taller de Escritura Académica.

Los *objetivos* son consecuentes con la fundamentación en ambas instituciones. En el caso de la ENS “A”, la propuesta se refleja en la expectativa de que los estudiantes lean y escriban textos de estudio, de la práctica profesional y de invención. Asimismo, se hace referencia al aprendizaje de la normativa gramatical y ortográfica. Por el contrario, en la ENS “B”, los objetivos hacen referencia exclusivamente al aprendizaje de distintos aspectos de la lectura y la escritura académica.

Coherentes con los puntos anteriores, los *contenidos* contrastan también entre ambas instituciones. Un aspecto que es importante resaltar son los criterios de organización, que luego tendrá distinto énfasis en cada propuesta curricular.

En el caso de la ENS “A”, se trata de una propuesta dividida en “bloques” de contenidos: el n.º 1 hace hincapié en los procesos de lectura y de escritura y en distintos aspectos generales de los géneros discursivos; el n.º 2 se centra en la escritura de invención; el n.º 3 refiere a aspectos del texto académico, tales como los textos argumentativos y las citas textuales; el bloque n.º 4 refiere a aspectos de normativa ortográfica y a los recursos de cohesión. En suma, se trata de una organización con énfasis en contextos específicos, dado que los bloques centrales privilegian las escrituras literaria y académica por encima de las prácticas de lectura.

En contraposición, los “ejes” de contenido propuestos en la ENS “B” no tienen una organización clara, aunque coinciden con la ENS “A” en el hecho de comenzar con los procesos de lectura y de escritura. Luego, se enuncian una serie de tipos textuales y géneros discursivos propios de los estudios superiores en general, aunque no necesariamente específicos de la formación docente: informes, parciales, resúmenes y monografías. A diferencia de la ENS “A”,

que tiene un abanico amplio de contenidos, la ENS “B” tiene una restricción marcada en los géneros y las situaciones de escritura a abordar. Asimismo, en este último ISFD no se incluye la ortografía y la gramática entre los contenidos, ya que entraría en contradicción con la fundamentación del taller en el paradigma de alfabetización académica. De enseñar normativa ortográfica y gramatical, estaría enseñando habilidades fragmentarias desligadas de las asignaturas, como contextos de producción del discurso del nivel superior (Carlino, 2013).

En suma, con la posibilidad de incidir directamente en el currículum de la formación, cada institución establece distintas propuestas de talleres de escritura (y en menor lugar, de lectura), o bien, un proyecto de tutoría, lo que evidencia la existencia de un campo de disputas que debe tenerse en cuenta a la hora de analizar el currículum enseñando no solo en el contexto de la educación remota sino en la formación docente en general. De este modo, el IES “A” propone un proyecto de acompañamiento de las prácticas de lectura y escritura situadas en las asignaturas. Por su parte, el Taller de la ENS “A” se caracteriza por abarcar usos diversos de prácticas de lectura y escritura, aunque con énfasis en la invención. En cambio, el Taller de la ENS “B” pretende centrarse específicamente en la escritura en función de las asignaturas de la formación. En todos los casos, el nivel de generalidad de las propuestas puede dar lugar a una mayor autonomía a los docentes a cargo, quienes ponen en marcha distintas tácticas ante la amplitud de los marcos regulatorios.

4.2. La regulación de la modalidad remota en contexto de emergencia sanitaria

Tras la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) (DNU n.º 297/2020) del 20 de marzo de 2020, se produjo el cierre edilicio de las instituciones educativas de todos los niveles y la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos (Resolución del Ministerio de Educación n.º 108/2020 y Resolución n.º 1482/MEDGC/20 en CABA). En principio, la continuidad pedagógica fue una medida promovida desde el Estado, por ejemplo, mediante el Portal “Seguimos educando” del Ministerio de Educación Nacional para los niveles básicos. En la formación docente, el INFoD implementó una serie de acciones, por ejemplo, el aumento de la capacidad de almacenamiento de los nodos del Campus Virtual que ofrece a los ISFD y la creación de videotutoriales –videos instructivos– para el manejo de herramientas digitales. Con todo, las regulaciones normativas tardarían en llegar, por lo que se produjo un cierto margen para la acción de las instituciones y los sujetos.

En este sentido, los tiempos de las prácticas institucionales en los ISFD de CABA se adelantaron a las regulaciones de las políticas educativas jurisdiccionales. Si bien fue promovido por el Estado, el traslado de la formación docente a la modalidad remota fue puesto

en práctica por las instituciones a partir de un acuerdo entre el colectivo de regentes de los niveles terciarios de las ENS. La regente de la ENS “B” relató este episodio del siguiente modo:

Nosotros inventamos todo (...). Fue un trabajo que, si uno lo mira ahora, muy difícil, porque fue un trabajo que fue sobre la incertidumbre total sobre la falta de todo marco regulatorio. Miren, yo recuerdo ese lunes (...) que nosotras teníamos que empezar las clases cuando se decreta el ASPO. Entonces, reunión en Rectorado con Secretaría también y yo diciendo nosotros vamos a empezar remoto. Terciaria va a empezar remoto. Entonces, alguien de ahí me miró y me dijo: “Eso no podés porque no existe el trabajo remoto en la normativa”. Yo le dije: “Mirá, va a tener que existir porque, si no, no hay manera de funcionar”. Bueno, eso quedó en acta, ¿no? Y nosotros empezamos así. Y después empezamos, entre regentes, a ir construyendo esto de si cursamos y después no nos avalan la cursada, ¿no? Y otra cosa que se decidió es, NOSOTRAS armamos el plan. NOSOTRAS armamos la propuesta y después que la avale [la Dirección General de Educación] Superior. Ahora, esto no fue solo entre regentes, por supuesto, hubo que trabajar con los sindicatos, pedir que nos apoyaran, ¿no? Entonces, todo esto del armado político tiene que ver con esto. No se puede trabajar en este momento menos, trabajar como cápsula como profesorado, de ninguna manera.²²

Así pues, la modalidad remota respondió en un principio a acciones institucionales no reguladas por normativas nacionales y jurisdiccionales, incluso en contradicción con las prescripciones vigentes, como los Reglamentos Académicos Institucionales de las ENS²³, que exigen la asistencia de estudiantes a los edificios escolares en los horarios correspondientes a sus clases. Es notable cómo la regente destacó un rol protagónico, poniendo en relieve el colectivo de autoridades como agente de dicha acción mediante una estructura focalizada, con énfasis en la entonación y en el sujeto explícito: “NOSOTRAS armamos el plan”.

Asimismo, es preciso resaltar el armado de redes solidarias entre las regentes de las ENS como colectivo y con los gremios ante la posibilidad de que eventualmente este proceso no fuera regulado. Es en este sentido que puede referirse a esta modalidad como educación remota *de emergencia*²⁴, ya que requirió una solución inmediata, aun fuera de todo marco normativo, ante la urgencia de garantizar la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia de covid-19.

²² Signos relativos a la prosodia y fenómenos no léxicos utilizados en las transcripciones (Tusón Valls, 2003, pp. 100-101):

¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
<...>	Pausa larga
MAYÚSCULAS	Mayor énfasis: la palabra o la sílaba en MAYÚSCULAS indica un tono enfático
[no léxicos]	Fenómenos no léxicos, p. ej. [risas]

Asimismo, se utilizan los puntos suspensivos entre paréntesis (...) para indicar la omisión de parte del discurso y los corchetes para aclaraciones (por ejemplo, [énfasis agregado], para destacar algún fragmento textual para analizar).

²³ Los Reglamentos Académicos Institucionales están enmarcados en el Anexo I (IF-2013-03587518- DGCLEI) de la Resolución n.º 3123/MEGC/13, que aprueba el Reglamento Académico Marco de las Escuelas Normales Superiores.

²⁴ El *Diccionario de la lengua española* define así la locución *de emergencia*: “Que se lleva a cabo o sirve para salir de una situación de apuro o peligro.” (RAE, 2021)

Pasados casi dos meses del comienzo del ciclo lectivo, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reguló la modalidad remota en los ISFD de la jurisdicción, mediante Resolución 1585/MEDGC/2020 (12 de mayo de 2020), que exigió a las instituciones la continuidad de las actividades académicas de manera remota, mediante la presentación del “Plan excepcional de continuidad de la formación docente en contexto de emergencia sanitaria”. Cada institución pudo, de este modo, organizar las estrategias de excepción para organizar la cursada, la evaluación y la acreditación de los espacios curriculares en el ciclo lectivo 2020, previa consulta a los docentes.

Los Planes Excepcionales de la ENS “A”, la ENS “B” y el IES “A” coinciden en una serie de puntos. En primer lugar, le da a la cursada un marco regulatorio consensuado entre profesores, coordinadores, tutores y autoridades. A su vez, se destaca que se trata de estrategias para garantizar la continuidad pedagógica en la modalidad remota, explicitando condiciones específicas para cada tipo de espacio curricular. No obstante, en las tres instituciones, se indica que el plan tiene un carácter de excepción haciendo énfasis en la condición presencial de la formación docente, momentáneamente suspendida.

En el caso del Taller de Lectura y Escritura de la ENS “A”, el Plan Excepcional indica una estrategia combinada “ya que por sus características formativas, es un espacio que requiere de un momento de trabajo presencial donde se recuperen algunos contenidos que no han podido trabajarse en la presencialidad.” (sic) En cuanto a las condiciones de aprobación, requieren “la realización de trabajos durante la cursada virtual, más dos encuentros obligatorios presenciales. Uno destinado a repasar e integrar los contenidos trabajados durante el cuatrimestre y otro de evaluación final escrita”. Esta normativa tiene claramente en cuenta la modalidad de trabajo propia del taller de lectura y escritura porque, aun en contexto de ASPO, hubo una voluntad de sostener el momento del encuentro. Finalmente, dichas clases no se llevarían a cabo de manera presencial, sino mediante videollamadas dado que el ASPO, y luego el DISPO, continuarían todo el año 2020.

En referencia al ENS “B”, las condiciones propuestas son las siguientes: “Aprobar las actividades remotas propuestas por el/la docente (por ejemplo, participar en foros, realizar alguna producción, cumplimentar trabajos prácticos, presentar un trabajo final, participar en algún encuentro/coloquio virtual, etc.).” A diferencia del ENS “A”, la ENS “B” resolvió la modalidad totalmente remota.

En el IES “A”, el Plan Excepcional propone su aprobación virtual con opción de presencialidad para las asignaturas que así lo requieran. En el caso del Taller n.º1 del Campo de Formación en las Prácticas Profesionales del PEP, espacio que el Proyecto Taller-Tutoría de

Escritura acompaña sistemáticamente, se establece una cursada virtual con un coloquio presencial, que lógicamente no se llevaría a cabo. El carácter remoto continuaría todo el 2020.

En los tres casos, el mayor cambio del encuadre es eliminar la condición de la obligatoriedad de la asistencia de estudiantes a los edificios escolares, establecida en los Régimen Académico Institucional de cada institución, enmarcados en el Régimen Académico Marco de las ENS de la ciudad de Buenos Aires. En su lugar, es reemplazada por distintas acciones que evidencien la continuidad de los estudiantes, tales como la presentación de trabajos, coloquios virtuales, etc.

4.3. Síntesis

En este apartado, se estudiaron las regulaciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales en dos cuestiones: por un lado, en la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial; por otro, la regulación de la enseñanza remota en contexto de emergencia sanitaria. En ambos casos, cabe resaltar que se trata de prescripciones que habilitan una gran variabilidad de acción de los sujetos.

5. La formación profesional de los profesores de lectura y escritura

Para indagar el proceso de reconfiguración de la enseñanza de la lectura y la escritura en la modalidad remota de emergencia, es preciso ante todo interrogar los procesos formativos que llevaron a cabo los docentes y que hicieron posible el despliegue de dichas prácticas, a partir de una concepción específica de formación:

Se o processo de formação profissional não é senão um trabalho de progressiva descoberta (ou invenção) do registro infinito, mas não aleatório, dos gestos de trabalho racionalmente realizáveis, então existem dois tempos distintos na vida profissional: o tempo ou a descoberta de bons gestos que tornam a vida cotidiana racionalmente realizável (quer dizer, viável), e é questão de urgência e de existência profissional; e o tempo cujos critérios que presidem a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos constituídos referem-se a um crescimento da satisfação.

[Si el proceso de formación profesional no es más que un trabajo de descubrimiento (o invención) progresivo del registro infinito, pero no aleatorio, de gestos laborales racionalmente factibles, entonces hay dos momentos distintos en la vida profesional: el tiempo o el descubrimiento de buenos gestos que hacen que la vida cotidiana sea racionalmente factible (es decir, viable), y es una cuestión de urgencia y existencia profesional; y el tiempo cuyos criterios que rigen la reiteración, modificación o abandono de los gestos constituidos remiten a un crecimiento de la satisfacción.] (Chartier, 2000, pp. 165–166)

En otras palabras, la formación profesional es un proceso de aprendizaje continuo que los docentes ponen a prueba en el mismo trabajo escolar: en primer lugar, el tiempo del inicio de la carrera, donde se producen los gestos que inauguran sus prácticas profesionales y está constituido por la formación inicial y las primeras prácticas docentes; en segundo lugar, la formación continua, ya sea en el ejercicio de repetición y modificación de buenas prácticas, ya sea en el descarte de las que no funcionan. En este punto, tienen un lugar especial no solo los dispositivos de formación continua, sino también el proceso de socialización profesional, en el que predomina el carácter fundamentalmente oral (Rockwell, 1992).

Esta concepción del proceso de formación es especialmente relevante para pensar el objeto de estudio de la presente tesis. Para realizar dichas prácticas de enseñanza, los sujetos efectivamente llevaron a cabo procesos de formación variables y diversos en los que entraron en juego sus trayectorias académicas y profesionales.

A continuación, se analizan estos procesos en dos dimensiones: en primer lugar, en la formación para la enseñanza en talleres de lectura y escritura en la formación docente; en segundo lugar, en la formación para la enseñanza remota de emergencia. Si bien la primera de las dimensiones precede a la segunda, es preciso aclarar que no es posible dissociarlas del todo en algunos casos.

En cada apartado, primero se describe en profundidad cada caso en particular y luego se realiza un procedimiento analítico de contrastación (Rockwell, 2011) a fin de identificar relaciones y diferencias.

5.1. La formación como profesores de lectura y escritura en la formación docente

Antes que nada, es preciso caracterizar la formación y trayectoria profesional de los profesores involucrados en la investigación para luego abordar al análisis de cada caso en particular. De los seis docentes, la formación de grado de cinco de ellos ocurrió en universidades, mientras que la restante se formó en un ISFD y continuó en un ciclo de complementación curricular en una universidad (ver Tabla 5). En todos los casos, cuentan con formación de posgrado y, en un caso, con formación doctoral. Se trata, pues, de docentes que no solo cuentan con recorridos vinculados con la práctica, sino también con el campo de producción de conocimientos científicos con los que tienen diálogos los saberes empíricos propios de la actuación profesional (Chartier, 2010).

Tabla 5. Formación académica de los profesores

Profesores	Formación de grado			Formación de posgrado
	Formación inicial en ISFD	Formación inicial universitaria	Ciclo de complementación curricular	
Graciela M.	Profesora de Castellano, Literatura y Latín		Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura	Máster en Lingüística Aplicada
Alejandro O.		Licenciado en Letras	Profesor Universitario en Letras	Magíster en Educación Superior, Doctorado en Literatura en curso
Gabriel B.		Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras, Licenciado en Letras		Magíster en Análisis del Discurso
Patricia W.		Licenciada en Letras Modernas		Maestría en Análisis del Discurso cursada, tesis en preparación
Florencia C.		Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, Licenciada en Letras		Doctora en Educación

Profesores	Formación de grado			Formación de posgrado
	Formación inicial en ISFD	Formación inicial universitaria	Ciclo de complementación curricular	
Vanina S.		Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, Licenciada en Letras		Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación

Por su parte, la trayectoria laboral previa abarca recorridos en tres circuitos institucionales: en el nivel medio, en universidades y en ISFD (ver Tabla 6).

Tabla 6. Experiencia profesional de los profesores

Profesores	Antigüedad en el espacio a analizar	Antigüedad en la docencia
Graciela M.	1 año y medio en ENS "A"	12 años, mayormente en el nivel medio
Alejandro O.	3 años en ENS "A" ENS "B"	14 años en universidad 10 años en ISFD
Gabriel B.	6 años y medio ENS "A" 2 años en la ENS "B"	12 años mayormente en ISFD 15 años en nivel medio
Patricia W.	2 años	24 años, de los cuales 19 han transcurrido en universidades
Florencia C.	3 años 6 meses	30 años, mayormente en universidad 10 años en el nivel de posgrado a distancia
Vanina S.	7 años	14 años en formación docente 19 años (desde 1998 hasta 2017) en el nivel medio 5 años en el nivel de posgrado a distancia

Una vez identificados los datos más relevantes de las trayectorias académicas y profesionales de los profesores, es preciso analizar la trayectoria particular de cada informante.

En el caso de **Graciela M.**, profesora de la ENS "A", sus prácticas de enseñanza se sostienen en una trayectoria específica vinculada al nivel medio, tanto por su formación de grado, como por su actuación profesional. Las apropiaciones inaugurales de su trayectoria en dicho nivel tuvieron como fundamento un conocimiento empírico proveniente de la experiencia como estudiante:

Mirá, puntualmente, puedo decirte que lo que me marcó mucho es una materia que tuve en el (...) [Instituto Superior del Profesorado] cuando estudiaba para ser profesora. (...) Y lo cierto es que la profesora lo planteó todo el año como taller de lectura y escritura. Y creo que fue la primera experiencia que me marcó <...>, que fue hacia el final, creo que sí, fue en el último año.

De este modo, con la expresión "me marcó", reconoció la experiencia de estudiante de un taller de lectura y escritura durante su formación inicial como una primera fuente fundamental de su

práctica profesional; en otras palabras, no fue un conocimiento teórico, sino un saber práctico que se transferiría a su acción como docente.

En cuanto a la trayectoria laboral, cabe resaltar que fue el nivel medio el que tuvo un lugar importante no solo en el momento de las apropiaciones inaugurales de las prácticas, sino también en el proceso de consolidación, mediante su reiteración, su modificación y su abandono:

Y luego la verdad es que siempre me interesaron los procesos de lectura y escritura en la escuela secundaria, el trabajo yo hago con los chicos en la escuela secundaria. (...) En primera instancia, es el trabajo con los chicos, con los adolescentes, el que me marca constantemente el repensar y volver atrás. Y bueno, a veces es complicado [risas], pero bueno, en este momento de virtualidad, pero estoy constantemente revisando las prácticas, por eso te digo que este cuatrimestre, de hecho, hice cosas completamente diferentes. El recorrido de taller continuó cuando estudié en la licenciatura (...) El tema es que esa formación estuvo siempre enfocada en secundaria. Y cuando presenté este proyecto para [educación] superior, fue todo un desafío [risas], entré llena de dudas, que no lo iba a poder hacer, que mi formación no bastaba. (...) Años después me llamaron porque había un espacio y entré con muchísimo miedo (...). Los primeros meses fueron de duda completa, creo que lo siguen siendo todavía. Pero la formación sigue, pero ahora, creo desde otro lado, desde el trabajo con los alumnos. Todavía estoy en la búsqueda de terminar de entender qué es un taller y qué es este taller.

Es interesante observar cómo Graciela M. estableció un vínculo entre dos procesos: por un lado, los procesos de consolidación de las prácticas profesionales, de las invariantes de la intervención pedagógica ligadas a la enseñanza en el nivel medio; por otro, el ingreso a la docencia en el ISFD. El primer proceso es la base con que crearía su práctica para construir su enseñanza en la formación docente: “es el trabajo con los chicos, con los adolescentes, el que me marca constantemente el repensar y volver atrás”. En efecto, también estableció el nexo comparativo, con el que reconoció de manera explícita la reiteración de las prácticas del nivel medio en los talleres en la ENS “A”:

Creo que yo estoy muy marcada por mi experiencia en secundaria y muchas veces *me veo trabajando con ellos como si fueran alumnos de secundaria* [énfasis agregado]. Y esto es un taller, y es cierto que hay un montón de cuestiones que atraviesa el taller, lo que sería la clase de Lengua y Literatura. Pero este segundo cuatrimestre me replanteé todas esas cuestiones y reformulé un montón de cosas, de contenidos, maneras de abordar esos contenidos. Muchas me las quedé, muchas las volví a utilizar y otras no y que creo que son prácticas que voy a dejar atrás.

En la representación del estudiantado como si fuera de nivel secundario, se advierte la transferencia de prácticas consolidadas. Esta reiteración de prácticas específicas del nivel medio en el nivel superior es coherente no solo con su experiencia laboral, sino también con su formación de grado: el Profesorado en Castellano, Literatura y Latín y la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Si bien se trata de formaciones que habilitan para la enseñanza en el nivel superior, están centradas en el nivel secundario.

Con respecto a **Alejandro O.**, profesor de las ENS “A” y “B”, el proceso de formación profesional en los talleres de lectura y escritura se consolidó fundamentalmente en la práctica profesional en la universidad. No obstante, es posible reconocer un cierto impacto de su formación de grado:

Durante toda la formación yo no tuve, específicamente alguna materia o algo vinculado con la formación de taller de lectura y escritura, ¿no? Mucho lo tomé de mi propia experiencia como estudiante en el Taller de Semiología [...]. La verdad, me sirvió mucho para la forma de trabajo.

Si bien reconoció no haber sido formado para la enseñanza en su formación inicial, admitió haber aprendido un saber basado en la experiencia en el taller de lectura y escritura de la materia Semiología del ciclo de ingreso universitario. Se trata de un espacio que tiene un propósito vinculado a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas y que privilegia en sus contenidos los textos explicativos y los argumentativos (Arnoux et al., 1998; Arnoux et al., 2002). De esta manera, se puede registrar una coincidencia entre Alejandro O. y Graciela M. en el hecho de que ambos identificaron el impacto que tuvo en sus prácticas de enseñanza la propia experiencia como estudiantes en talleres de lectura y la escritura.

Sin embargo, Alejandro O. se diferencia de la profesora anterior en cuanto a sus primeras prácticas profesionales:

Y también, y eso es innegable, yo comencé de docente en la Universidad de (...) en el año 2007, en la Facultad de Diseño y Comunicación y la Facultad de Diseño y Comunicación en general tiene, se adscribe a la metodología o la estrategia de aula taller, ¿no?, porque es una facultad de diseño. Entonces, de hecho, la disposición del espacio aula está pensado de taLLER [hace un gesto abriendo las manos], digamos, con las aulas, las mesas largas y demás, que posibilita el trabajo en equipo. Ya desde un primer momento te decían: “Bueno, acá trabajamos con aula taller en todas las materias” (...) Entonces, como que te decían: “Bueno, sí o sí, es, estamos muy centrados en la práctica, en la práctica en el aula.” Y, además, eran varias horas, eran tres horas reloj siempre que estabas frente al aula, digamos, o sea, evidentemente tenías que hacerlo más práctico <...>. Y a partir de esa experiencia que ya te signaba, la institución a una determinada forma de trabajo que tenía que ser aula taller, ahí yo aprendí mucho, de la propia forma de trabajo en aula taller, digamos, y del taller de escritura.

Así pues, es preciso observar su reconocimiento de las apropiaciones inaugurales de la práctica profesional en la experiencia como profesor universitario, en un ámbito en que operaban ciertas prescripciones institucionales en cuanto a las metodologías de trabajo, la configuración de la materialidad en ciertos espacios (mobiliario) que orientaban la práctica, y ciertos tiempos (tres horas semanales). Asimismo, se formó académicamente en dicha metodología en un ciclo de complementación curricular en el que obtuvo el diploma de Profesor Universitario. Estas prácticas iniciales condicionarían la enseñanza en los ISFD, tal como lo mencionó en la entrevista:

Y de hecho fue esa experiencia la que me posibilitó ganar el primer concurso en, en taller de lectura y escritura en el nivel superior, que fue en [la ENS “C”] (...). Junté esa experiencia de trabajo de esos años de taller de lectura y escritura universitaria (...) *Ahí yo tuve la principal*

experiencia, de trabajo y con la que me posibilitó las primeras estrategias para comenzar [énfasis agregado]. Y después bueno, la propia experiencia de trabajo.

Siendo fundamental la primera experiencia profesional, se produciría un traslado de prácticas entre los talleres de la universidad y los de la formación docente, por lo que es preciso tener esto en cuenta para evaluar sus concepciones de los sujetos en formación y del vínculo con la lectura y la escritura que se propone promover. En el caso de Alejandro O., se trata de un profesor con diez años de antigüedad en ISFD, de manera tal que su formación profesional en el oficio del tallerista se continuaría consolidando en este espacio de acción.

En cuanto a **Gabriel B.**, profesor de las ENS “A” y “B”, ante la pregunta de cómo se formó para dictar en talleres, reconoció múltiples experiencias formativas, aunque señaló especialmente sus inicios como profesor del nivel medio:

Yo pasé por varias instancias. Una fue salir de la [universidad] (...), que te forma para ser un crítico literario o un investigador. No te forma para ser docente, aunque hagamos la didáctica general y la didáctica específica. No te forma para ser docente. Entonces, mi primera reacción fue: yo estoy ahora acá en un curso de secundario y tengo que enseñarles a leer y a escribir a estos chicos. Digo el secundario porque fue el primer lugar donde fui. Y la verdad que no sé ni qué son los tipos textuales. O sea, yo salí de la universidad, fui a una clase, agarré un manual para ponerme a investigar cuáles eran los contenidos, viste, ver el diseño curricular y empezar a ver los contenidos y yo no sabía qué eran los tipos textuales. Porque no lo sabía, porque no lo habíamos visto de esa manera. Entonces, en un principio fue una sensación de que me tengo que formar, tengo que leer los manuales, tengo que preguntar a compañeros. Fue una formación de búsqueda, de búsqueda de manuales, después búsqueda en Internet cuando ya se hizo más cotidiano con el uso de la computadora, Internet, etcétera.

Del mismo modo que Graciela M., Gabriel B. señaló los gestos inaugurales de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario. Asimismo, es relevante que, para referir a su práctica docente, no mencionó cuestiones metodológicas, sino el conocimiento enseñado, en particular la clasificación de los textos en función de los tipos textuales. Este saber es uno de los conocimientos científicos provenientes de la lingüística del texto que ha ingresado en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura no solo en el nivel medio, sino también en el superior. A través de documentos curriculares oficiales, libros de textos y manuales que transponen conocimientos científicos para docentes (ver Álvarez Angulo, 2001; Bassols y Torrent, 2003; Ciapuscio, 1994; Montolío, 2000), este conocimiento se ha incorporado a las culturas profesionales y se entrecruza permanentemente con los saberes empíricos de los docentes, no solo en el nivel medio, sino también en los talleres de lectura y escritura en la educación superior, al punto tal de ser uno de los principales criterios organizadores de los contenidos.

Por otro lado, si bien Gabriel B. señaló un desencuentro entre su formación de grado y las urgencias del “aquí y ahora” del trabajo docente en sus inicios, también admitió la existencia de encuentros:

Después empecé a darme cuenta de que esa formación previa, que no me había enseñado qué era un tipo textual, que no me había enseñado que la explicación se hacía de tal forma y de tal otra, que había determinadas herramientas explicativas, que una comparación debería tener estos elementos, me di cuenta de que yo todo eso lo tenía, que todo ese conocimiento estaba. Por eso ahí es justamente por eso que me lo planteo con los estudiantes, que es, la lectura y la escritura implica una cantidad de conocimientos que uno va produciendo, que se van relacionando con conocimientos anteriores, aunque nosotros no nos demos cuenta (...). En un segundo momento, dije toda esta formación previa que yo había tenido, que no estaba sistematizada para dar clase, también me había servido muchísimo para dar clase. Por ejemplo, también cuando les estaba dando un texto narrativo y cuando me detenía en cierto momento de la narración, aunque sin categorías, yo sabía muy bien por qué me detenía ahí. Posiblemente no tenía las categorías didácticas, como para saber por qué me detenía en ese lugar. (...) Con los talleres de lectura y escritura también. (...) Aprendí muchísimo escribiendo mi propia tesis. Esta idea de cómo escribir uno mismo en función de sus necesidades te ayuda a transmitir algo de eso en la enseñanza. (...) He tenido que pensar en organizadores discursivos para que se entendiera la relación entre las ideas. (...) También a partir de experiencias de mis propios compañeros también. Este grupo de manera informal que hemos armado en (...) me ha servido muchísimo, desde sus propias experiencias. De decirme, “che, la verdad estoy haciendo esto y no me está sirviendo para nada”, hasta “che, esto me sirvió muchísimo.” (...) Fui aprendiendo muchísimo. Y de materiales también de mis compañeros.

En otras palabras, si bien en un principio había considerado que su carrera de grado no lo había formado para ser docente, luego reconoció haber aprendido saberes para el ejercicio de la docencia en los espacios donde ejerció las prácticas de lectura y escritura. Del mismo modo que Graciela M. y Alejandro O., Gabriel B. valoró un aprendizaje experiencial como estudiante, aunque en dos momentos distintos: en la lectura literaria, como estudiante de grado; en la escritura académica, en su formación de posgrado.

Por otro lado, es preciso mencionar el lugar de la socialización profesional como espacio no formal de aprendizaje, en la medida que Gabriel B. retomó en sus prácticas los procesos de reiteración, modificación o abandono que habían realizado sus colegas en su propio ejercicio profesional, especialmente a través de grupos de chat de la aplicación de mensajería instantánea para teléfonos móviles WhatsApp Messenger (<https://www.whatsapp.com>; en adelante, grupos de WhatsApp).

Respecto de **Patricia W.**, profesora en la ENS “B”, es posible identificar una concepción de su trayectoria formativa donde las invariantes del ejercicio profesional se consolidaron en el dictado de talleres de lectura y escritura en universidades, en las que lleva diecinueve años a cargo de dicha tarea:

Quando vine a Capital Federal, hace ya veinte años, ingresé en la Maestría de Análisis del Discurso, la directora es Elvira Arnoux, y a partir de allí yo comencé a trabajar en Semiología, en el CBC, hace aproximadamente diecinueve años que doy clase (...) Y también justamente empecé a dar clases teóricas en Semiología cuando era cátedra de Elvira Arnoux [de la materia Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires]. Pero después, como ya sabés, se abrieron talleres de lectura y escritura. En principio fue obligatoria la cursada (...). Después casi en los últimos años antes de que se cerrara definitivamente esa opción comenzó a ser una materia [sic] optativa en Semio. Fueron talleres bastante importantes en términos de formación de lectura y escritura en general. Y también de allí surge un montón de otras

profesionales como Elena Valente, que también tienen importancia, y Susana Nothstein, en la formación de los talleres de lectura y escritura en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Trabajo mucho siguiendo también los parámetros que yo *aprendí* [énfasis agregado] en los talleres de lectura y escritura de Semio [sic] y en los que realizo en (...) [otra universidad]. Utilizo mucho la bibliografía que trabajo y trabajé en estos talleres.

De este modo, hizo explícito que el ámbito principal de formación fueron los talleres de los inicios de los estudios universitarios en instituciones que no forman profesores de educación primaria o de educación inicial. Asimismo, se representó a sí misma como parte de un colectivo de profesionales que investigan y producen materiales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura para la educación superior. En este sentido, su práctica docente se asemeja a la de Alejandro O. y se distancia de la de Graciela M. y la de Gabriel B.

En cuanto a **Florencia C.**, ante la pregunta de su formación como profesora a cargo de talleres de lectura y escritura, respondió lo siguiente:

Yo estaba terminando la carrera (...) Y ahí fue que curso el seminario con Maite [Alvarado]. Y terminó la cursada y Maite me lleva a los talleres de Semio[logía de la UBA]. Entonces empecé a dar talleres de lectura y escritura en los talleres de Semiología con ella. Y aprendí todo ahí. La verdad es que fue... Después, bueno, trabajé con ella en la cátedra, seguí ahí con ella. Que además de dar los talleres nos reuníamos una vez por semana, leíamos bibliografía, conversábamos sobre cómo dar un taller y todo eso. Después, nada, viste cómo es. Vos también has dado talleres. Después de unos años empezás a entender de qué va. Creo yo que también hay cierta... bueno, siempre escribí y siempre reflexioné mucho sobre cómo escribo, ¿no? (...) Me divierte no saber qué va a pasar. Yo voy pensando, sí, les di tal consigna, vamos a ver qué trajeron, qué les voy a dar que leer (...), pero yo no sé lo que va a pasar porque no conozco los textos van a traer, no sé para dónde van a ir las discusiones y eso me divierte mucho. Cuando pido que lean, lee uno, lee dos, y empiezan a suscitarse unas reflexiones que no tenía preparada, porque no sabés. Y eso me divierte increíblemente. Además, es difícil sistematizar esto, pero creo que es absolutamente necesaria cierta sensibilidad en la escucha para un tallerista. Porque hay algo que poder pescar en el texto en ese momento.

Del mismo modo que el resto de los profesores, destacó algún aspecto de la educación de grado; en su caso, un seminario. A diferencia de la mayoría de los seminarios de la formación universitaria en Letras, orientados a la investigación, el seminario “Taller de Escritura con Orientación Docente”, a cargo de Maite Alvarado, proponía dos instancias de aprendizaje: un taller donde los estudiantes experimentaban con la escritura y otra instancia donde se reflexionaba sobre la enseñanza. Del mismo modo que otros docentes entrevistados, también Florencia C. reconoció la experiencia en un taller como formación inicial para la enseñanza de estas prácticas, pero con la ventaja de constituir un espacio que vinculaba el ejercicio de la práctica con la reflexión sobre su enseñanza.

Respecto de su formación en la práctica profesional en talleres, si bien es sobre todo universitaria –en Semiología y en la carrera de Ciencias de la Comunicación–, la referencia explícita a Alvarado indica el aprendizaje de una práctica profesional desde una perspectiva de trabajo específica vinculada a la escritura de invención en talleres. En efecto, a partir de esa

base, el proceso de formación en su práctica como docente se iría consolidando a lo largo de varios años, necesarios para “entender de qué se trata un taller”, un interrogante que guio su trayectoria como tallerista.

En el caso de **Vanina S.**, que está a cargo del Proyecto “Taller-Tutoría de escritura”, la pregunta por la formación fue respondida a través de un cruce de trayectorias formativas y profesionales previas:

Sí, sabés que yo quería buscar cuándo empezamos con el proyecto para poderlo ligar con mi biografía y no me acuerdo muy bien cuándo empezamos, pero creo que la Especialización (...) ya la había hecho. Yo soy egresada de [la Especialización en] Lectura, Escritura y Educación (...) Cuando se planteó, no lo planteé yo, cuando se planteó la necesidad de “Vamos, tenemos que hacer algo con la escritura”, (...) nos quedamos con la de trabajarlo más desde lo transversal y no desde un espacio específico. No lo empecé haciendo eso acá, no lo empecé haciendo en el profesorado, a ver, en realidad, y no me acuerdo si eso fue antes o después de cursar el posgrado (...) pero sí lo reconozco como una influencia de este taller, yo lo venía haciendo eso en media. Yo tengo muchos años de docencia en media, ahora no, pero en ese momento, cuando empecé con este proyecto, era algo que en la escuela en la que, en la escuela en la que estaba es la misma escuela de esta institución (...). Yo venía trabajando con otros docentes de otras asignaturas así.

Su práctica profesional como espacio de aprendizaje claramente se asemeja a la de Graciela M., para quien la experiencia en la educación media tuvo un rol fundamental en su formación en la enseñanza. Pero también los dispositivos de formación continua, como la carrera de especialización mencionada, acompañaron el aprendizaje de las prácticas, consolidadas a lo largo de los años como profesora en la formación docente.

Ahora bien, una vez descriptos los casos, es preciso analizar relaciones y diferencias entre ellos. En todos los procesos, se puede identificar una serie de tensiones específicas de la heterogeneidad de trayectorias formativas de los profesores a cargo de talleres y otros dispositivos, las cuales intervienen en las prácticas profesionales en espacios de lectura y escritura en la formación docente inicial, tanto en la modalidad presencial como en la remota.

En primer lugar, en cuanto al lugar de la formación de grado de los formadores en las prácticas, ninguno de ellos mencionó un impacto de los espacios curriculares destinados a la formación de capacidades profesionales docentes –como los espacios de formación en didáctica o en las prácticas de enseñanza–. En cambio, varios de ellos hicieron énfasis en el aspecto formativo de los espacios donde ejercitaron la escritura y/o la lectura, en distintas etapas de la carrera, ya sea a los inicios (Alejandro O.), en el transcurso (Gabriel B.) o al final (Florencia C. y Graciela M.). En el caso de Florencia C., además, tuvo la oportunidad de cursar un seminario que vinculaba dicha experiencia con una formación en la enseñanza.

En segundo lugar, otro ámbito de tensiones es la iniciación a la carrera docente y de qué modo estos gestos inaugurales intervinieron en la enseñanza en la formación docente. En este sentido, no son los ISFD los ámbitos del inicio, sino otros circuitos institucionales: el nivel

medio o las universidades. En este sentido, los profesores resignificaron prácticas de maneras variables ante la urgencia específica del trabajo en un ISFD, siempre teniendo como referencia los niveles educativos de origen. Esto da cuenta de una cultura profesional heterogénea, esto es, un campo de tensiones vinculado a la identidad del trabajo docente en ISFD, a caballo entre el nivel educativo anterior en la segmentación vertical –el nivel secundario– y las instituciones paralelas en la segmentación horizontal del nivel superior –esto es, las universidades.

5.2. La formación para la enseñanza de la lectura y la escritura en modalidad remota de emergencia

Las trayectorias académico-profesionales serían interpeladas por el nuevo “aquí y ahora” del traslado de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad remota de emergencia en 2020.

Las condiciones para el trabajo docente impuestas por la pandemia implicaron nuevas elecciones pedagógicas provocadas por cambios en la materialidad, esto es, por nuevos tiempos, espacios, objetos y soportes de escritura (ver capítulo 7). Por ello, los profesores reconfiguraron sus prácticas con base en procesos heterogéneos de formación profesional.

Tal es el caso de **Graciela M.**, profesora del ENS “A”, quien descubrió el trabajo del Taller de Lectura y Escritura y el de la modalidad remota casi en simultáneo. De este modo, ante la pregunta por la formación para la enseñanza remota, respondió:

Yo creo que fue en el durante, pero no me refiero a cuestiones tecnológicas. Creo que fue fundamental y el resultado de eso creo que se vio en el segundo cuatrimestre. Creo que fue fundamental el trabajo que hicimos todos juntos (...) a lo largo del primer cuatrimestre. Compartimos un grupo de WhatsApp en el que estamos constantemente las dificultades que encontrábamos. Buscamos apoyo y compartir la experiencia entre todos (...). Creo que parte de esa formación se los debo al resto de los profesores. (...) Tienen mucha experiencia en [educación] superior y en talleres. (...) Incluso hablé con algunos de manera privada. Y eso fue fundamental, porque fue complicado con poca experiencia llevar el taller a la virtualidad.

Graciela M. no reconoció la existencia de saberes previos específicos para abordar la enseñanza en la modalidad remota, sino que identificó que la fuente de la formación fue mediante el acceso a los saberes circulantes en las redes de socialización profesional del entorno laboral, a través del diálogo en un canal escrito y oral –la aplicación WhatsApp– o por un canal exclusivamente oral –la conversación telefónica privada. Asimismo, reconoció un aprendizaje en el mismo ejercicio de las prácticas que desplegó frente al nuevo “aquí y ahora” impuesto por la pandemia:

Los resultados del segundo cuatrimestre fueron mejores. Fue prueba y error, una exploración, no solo de una modalidad nueva, sino de algo nuevo para mí. No tengo tantos años recorridos y, bueno, voy probando.

De manera similar al resto de los profesores, reconoció que se trató de un descubrimiento continuo, con reiteración, modificación y abandono de prácticas; en este sentido, consideró mejores los resultados en el segundo cuatrimestre de 2020 que en el primero.

En cuanto a **Alejandro O.**, profesor de las ENS “A” y “B”, reconoció una formación previa acerca de la educación a distancia:

De la carrera de base, nada [risas]. (...) Yo comencé a investigar, específicamente, prácticas de escrituras digitales. Esa fue una parte de mi campo de investigación, que son las lecturas y las escrituras digitales, de cómo se desarrollan. De hecho, investigué sobre eso en (...) [una universidad], así que me tuve que ir al campo, de investigar, qué es un aula virtual y demás y cómo funciona el Drive, por ejemplo, en los primeros momentos. Y después sí, en la Maestría yo tuve una materia específicamente, que se llamaba “Educación a Distancia”, que además de la base de educación a distancia general evidentemente también estaba muy centrada EN aplicarlo a su propia cursada. Entonces, trabajábamos mucho con material, setenta por ciento con el campus virtual. Y con actividades, con el foro y demás, con todas entregas digitales, digamos, así que la principal forma, la principal fuente de trabajo con la virtualidad vino sobre todo a partir de la propia experiencia siendo estudiante, digamos de la virtualidad.

De este modo, identificó una formación específica para la educación a distancia en su trayectoria académica. Asimismo, también consideró su experiencia de alumno como fuente de saberes, algo muy similar al proceso de formación para la enseñanza de la lectura y la escritura en varios de los profesores informantes. Además, se formó como investigador en lecturas y escrituras digitales en el nivel de maestría y continúa haciéndolo en su doctorado en curso. Por lo tanto, cuenta no solo con saberes empíricos de su oficio docente, sino también con una serie de conocimientos científicos provenientes de su formación como investigador, que reconoció como fuente de sus prácticas en la modalidad remota de emergencia. Finalmente, debe tenerse en cuenta que en su trayectoria profesional ya había incluido prácticas de escritura en entornos digitales en sus talleres en la formación docente previamente a la pandemia, con una temporalidad asincrónica similar a la educación a distancia. De este modo, tales saberes fueron reiterados en la modalidad remota (ver el capítulo 7 para su desarrollo).

En referencia a **Gabriel B.**, profesor de las ENS “A” y “B”, no contaba con una trayectoria académica o profesional en la educación a distancia o remota. Por ello, se creó su práctica a partir de los saberes aprendidos en redes de socialización laboral de las instituciones donde trabaja, como el grupo de WhatsApp al que refirió Graciela M. y también el grupo de otra institución.

Respecto de **Patricia W.**, profesora de la ENS “B”, reconoció no haber tenido una formación sobre la cual recrear las prácticas de enseñanza en modalidad remota:

Hay una diferencia enorme entre el primero y el segundo [cuatrimestre]. Yo en el primero estaba desbordada. La palabra es desbordada. Estaba desbordada y muy afectada por la situación. Me costó mucho organizarme. Fue mucho el esfuerzo, fue mucho el escuerzo y el tiempo para digitalizar, escanear los textos. Me recuerdo como cansada a la noche digitalizando textos y

escaneándolos para poder subirlos y enviarlos. Muy difícil el primer cuatrimestre. Yo tenía ya un blog y tenía el correo electrónico. Seguí utilizándolo de manera complementaria. Claro que tuvimos desde el profesorado la posibilidad ya de tener el correo con el aula virtual, con la posibilidad de tener archivos, etcétera. Pero la verdad es que al principio, no lo podía comprender. No tuvimos capacitación sobre el manejo de esa página. Yo la desconocía. Entonces, usé funciones como básicas para subir la bibliografía. Y lo sigo usando con funciones básicas de correo y de subir los archivos. Creo que manejé un poco mejor en el segundo cuatrimestre esa posibilidad.

Admitió, pues, la imposibilidad de realizar una práctica satisfactoria por no tener saberes digitales consolidados sobre los cuales crear las nuevas prácticas. A su vez, la carencia de estos conocimientos se traduciría en una inversión de tiempo mayor a lo habitual para aprender las habilidades necesarias para poder afrontar la enseñanza remota. La elección del Campus Virtual del INFoD como sistema de gestión del aprendizaje (SGA) no favorecería este aprendizaje. Recordemos que se trata de un sistema con muchas más funciones que Google Classroom y con la posibilidad de que cada docente lo adecue a sus necesidades. Sin embargo, el uso de esta plataforma requiere de mayores conocimientos, que no pudo aprender en tiempos tan cortos, aun contando con videotutoriales elaborados por el INFoD y capacitaciones brindadas por la persona encargada de brindar soporte técnico en la ENS “B”.

En tal contexto, las posibilidades de reconfiguración de las prácticas estuvieron ligadas a los ensayos, con errores y aciertos, y a las redes de socialización profesional:

Lo que hice fue tratar de gestionar y *no logré*, porque muchas cosas me quedaron en el camino, por ejemplo, gestionar una cuenta profesional, que lo hice finalmente en (...) [la universidad] para poder grabar las clases, porque las de usuario común de Google Meet no te permiten la grabación. (...) Y finalmente, *no pude* grabarlas. (...) Todavía *no he podido* hacer un montón de cosas que quería porque *no aprendí a dominar ciertos recursos*. (...) Pero *sí aprendí* [énfasis agregado], que me sirvió muchísimo, en los encuentros sincrónicos utilizar la posibilidad de exponer como diapositiva los textos. Entonces eso fue fantástico, porque estábamos en la clase y todo texto que estábamos comentando, que estábamos analizarlo, lo podía exponer, podíamos leerlo conjuntamente, podíamos observar juntos ciertas características. Elaboré diapositivas, eso también, hice diapositivas, esquemas que proyectaba mientras explicaba. Y después, en algunos casos, lo publicaba como clase escrita, como una especie de repaso escrito que estaba ahí.

En algunos aspectos, resalta sus inconvenientes en el aprendizaje, pero también destaca nuevos saberes, sobre todo en los encuentros sincrónicos. Ante la falta de saberes previos de las herramientas digitales, Patricia W. pudo resolver la urgencia de una práctica remota en el formato sincrónico, esto es, una modalidad análoga (mas no igual) a la enseñanza presencial en taller. Por lo tanto, el ámbito donde pudo descubrir las prácticas acordes a la urgencia del nuevo “aquí y ahora” fue aquel donde pudo reiterar las prácticas consolidadas en su experiencia, aun cuando no fuera de una manera tan satisfactoria como ella hubiera querido.

Respecto de **Florencia C.**, profesora en la ENS “A”, se advierte un proceso formativo en la modalidad remota basado en su experiencia al frente de talleres de lectura y escritura:

Yo me tuve que volver a habituar a esto de... Bueno, esto de los colorcitos [en referencia al código de colores con el que corrigió los trabajos de los estudiantes] tiene la contracara de que yo tengo que leer poniendo colorcitos en todo [risas]. Al principio me molestó mucho. Me llevaba mucho tiempo cuando yo corrijo muy rápido en papel. Después me di cuenta que pasado un mes volví a ser rápida corrigiendo, con lo cual no me afectaba. Me quedé pensando en eso. Yo pensé que era la virtualidad y no. Es simplemente que te habituaste a esta herramienta. A Lo mejor mañana hay presencialidad y tardo tres horas corrigiendo en papel hasta que me vuelvo a habituar, ¿entendés? (...) Básicamente eso, después no, la verdad es que, en los talleres, pero también en general en la docencia. Yo tengo treinta años de docente. La verdad es que como sentir que tenés mucha experiencia y muy sólida en este momento. Me divierte cuando pasan cosas nuevas. Esto de ¡uy! Vino la pandemia y hay que cambiar, me divierte.

La profesora concibe su práctica en la enseñanza remota como una reiteración y modificación de prácticas consolidadas. En efecto, Florencia C. refirió a ese cambio en el “aquí y el ahora”, con la expresión “cosas nuevas”, frente a las cuales debió recrear la práctica. No obstante, se reconoció a sí misma como una profesora con una trayectoria profesional y académica en talleres de lectura y escritura, tanto presenciales como a distancia.

Un claro ejemplo de innovación en la práctica fue el aprendizaje de una nueva evaluación, con un código de colores en los documentos compartidos a través del procesador de textos en línea Google Docs (<https://docs.google.com>). Cabe resaltar que la corrección de textos escritos es uno de los saberes propios del ejercicio profesional del tallerista (Cassany, 1993), por lo que se puso en evidencia una reformulación basada en saberes previos. Por otro lado, se advierte la influencia de la educación a distancia:

Estuve diez años haciendo eso [en un posgrado a distancia]. Sí, insisto con el tema del Drive. Si por ejemplo el año que viene fuera presencial, y yo les pido para la semana que viene tal consigna, también les digo súbanlo al Drive porque así pueden leer los textos de los demás. La posibilidad de que realmente lean los textos de los demás solo se genera así. Esa es la única duda que me queda, si no incorporaría el Drive a un taller, aunque sea presencial, como estrategia de que todos compartan sus textos.

Así pues, es posible identificar una representación de su experiencia en pandemia como una reiteración de su trabajo a cargo de talleres de escritura en un posgrado a distancia. De todos modos, la pandemia no fue una simple reiteración, sino también una modificación basada en prácticas conocidas: ante la urgencia de dar respuesta ante el nuevo “aquí y ahora”, construyó nuevas prácticas, como evaluación en Google Docs. Es más, llegó a considerar que podrían continuar en una futura presencialidad hipotética, como una reiteración en otro espacio y otro tiempo nuevos, lo que se suele llamar como la “pospandemia”.

El caso de Florencia C. es similar al de Alejandro O., porque también desarrolló investigaciones sobre enseñanza de la escritura digital en talleres, especialmente en su tesis doctoral. En este sentido, pusieron en diálogo los conocimientos provenientes de la investigación con los saberes empíricos provenientes de la experiencia, lo que se traduciría en una reinención de prácticas (ver capítulos 7 y 8).

Finalmente, el caso de **Vanina S.**, profesora del IES “A”, tiene similitudes con el de Florencia C. porque ambas han sido tutoras en la enseñanza a distancia. Sin embargo, sus aprendizajes en la pandemia no han sido análogos:

Me cuesta encontrar qué aprendí. Aprendí que es mucho trabajo. Acá en el Taller [esto es, el Taller n.º 1 del CFPP] es menos, pero en mis clases los alumnos reconocen que a lo mejor mis clases en la materia están más ordenadas, los vínculos están más claros. No todos los docentes están acostumbrados a escribir en un aula virtual, cómo se organiza una clase en un aula virtual. Aprendí un sistema mixto, porque ese no es el sistema que yo tengo como tutora [en el posgrado en que dicta]. Aprendí a hablar en Zoom. Esto me costó muchísimo. Poder organizar los encuentros, poder conducirlos. Poder tener herramientas tecnológicas que no tenía en absoluto. En el primer cuatrimestre, no hacía tanto esto de presentar pantalla, compartir pantalla y trabajar *online*. Fuimos sumando herramientas, hacer escritura colaborativa, un Jamboard, compartirlo, escribir en el mismo momento en la misma clase, lo hice en el segundo cuatrimestre, en el primero no se me había ocurrido.

Es notable que su proceso de formación en la modalidad remota de emergencia no consistió en la reiteración de prácticas provenientes de su trayectoria tutora del posgrado en que dicta en una modalidad a distancia tradicional, sino que abordó el “aquí y ahora” de la emergencia sanitaria mediante el descubrimiento de nuevos haceres basados más que nada en prácticas de la enseñanza presencial; de ahí que la modalidad adoptada haya sido la sincrónica, que tiene un formato análogo (mas no igual) a la presencialidad debido a la simultaneidad temporal de los miembros de la clase. Entre estos saberes previos que reiteró en pandemia, señaló el caso de las “aulas virtuales”. También se advierten reiteraciones de prácticas que había implementado previamente a la pandemia mediante la escritura con el modelo “1 a 1” y el uso de proyector. Así pues, en la modalidad remota, dichas prácticas se reconvertirían en el marco de las videollamadas: la función de presentar pantalla y las aplicaciones de escritura colaborativa (Google Docs y Jamboard).

Pasando a la confrontación de los procesos formativos de los docentes, el aprendizaje de la enseñanza de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la modalidad remota de emergencia fue un proceso que se vinculó con ambos tiempos de la formación profesional, de acuerdo con la clasificación de Chartier (2000). En algunos casos, fue más parte del segundo tiempo, esto es, aquel cuyos criterios de satisfacción que guían “a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos” [la reiteración, la modificación o el abandono de gestos] (p. 166) de trabajo racionalmente realizables. Sin embargo, en todos los casos, en mayor o menor medida, el proceso presentó bastantes semejanzas con el primer tiempo, el de “a descoberta dos bons gestos de trabalho que tornan a vida *racionalmente realizável*” [el descubrimiento de los buenos gestos de trabajo que vuelven la vida *racionalmente realizável*] (Chartier, 2000, pp. 165–166). En efecto, Chartier considera que este primer tiempo no necesariamente coincide con los principiantes de la carrera; por consiguiente, en el caso de la presente investigación, se

considera que la urgencia de los cambios en la materialidad implicó nuevas condiciones de trabajo, que, en todos los casos, se presentó como un escenario de descubrimiento, incluso en quienes ya contaban con saberes empíricos acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en educación remota. De esta manera, fue un proceso que siguió su camino de reiteración, modificación o abandono, pues en el segundo cuatrimestre, varios profesores admitieron haber mejorado en cuanto a sus prácticas. Sin embargo, en todos los casos intervinieron las trayectorias formativas vinculadas a los talleres de lectura y escritura (ver apartado 5.1), independientemente de la formación en educación remota, en la medida de que fueron los saberes de referencia que constituyeron la trayectoria profesional que habilitó con mayor o menor éxito la posibilidad del sostenimiento de la enseñanza específica de estos dispositivos pedagógicos.

5.3. Síntesis

En este capítulo se analizaron los procesos de formación profesional en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la formación docente inicial en general y luego en modalidad remota de emergencia en particular. Para ello, primero se analizó una serie de tensiones que atravesaron estos procesos formativos de los docentes para el ejercicio en los dispositivos de enseñanza de la lectura y escritura de los que están a cargo. Entre ellos, se destacó el lugar de la formación inicial de cada profesor y las apropiaciones inaugurales del trabajo docente en la enseñanza de la lectura y la escritura para futuros maestros.

En segundo lugar, el nuevo “aquí y ahora” de la enseñanza remota implicó una nueva etapa de formación en el marco de las reconfiguraciones variables de las prácticas, con similitudes con la etapa de descubrimiento de las prácticas de enseñanza, esto es, los primeros gestos profesionales de los principiantes en la carrera docente. En algunos casos, las trayectorias previas vinculadas a la educación a distancia permitieron llevar a cabo un proceso de aprendizaje para desplegar prácticas satisfactorias en la emergencia sanitaria; en otros, predominó el aprendizaje llevado a cabo durante la práctica y en las socializaciones profesionales. Aun así, todos los actores tuvieron en común el hecho de que la formación en la enseñanza en dispositivos pedagógicos de lectura y escritura se reconfiguró en el nuevo “aquí y ahora” de la clase en pandemia. De este modo, los diversos procesos de formación, basados en las trayectorias académicas y profesionales, habilitaron (con mayor o menor éxito) nuevas configuraciones variables de la enseñanza en la modalidad remota de emergencia.

6. Los sujetos lectores y escritores en formación y el rol de la enseñanza de lectura y la escritura

Las reconfiguraciones de la enseñanza de la lectura y escritura en la formación docente inicial en la modalidad remota de emergencia en 2020 se debieron a una serie de cambios en los usos de la materialidad escolar (ver capítulo 7). El sostenimiento de la enseñanza del conocimiento específico de los talleres de lectura y escritura (o del taller-tutoría) se fundamentó en una serie de procesos de formación profesional previos y propios de dicho período (ver capítulo 5). Estas reconfiguraciones variables se moldearon en diálogo con un campo de saberes específicos de la formación en lectura y escritura regulado por prescripciones curriculares (ver capítulo 8).

Ahora bien, este campo es interpelado por un conjunto de concepciones que cada profesor tiene acerca los sujetos de la formación. Estas concepciones entran en juego a la hora de establecer el rol de la lectura y la escritura que cada uno de los profesores pretende promover para los maestros en formación. Dado que no hay acuerdo entre los profesores en este punto, se trata de un territorio controvertido que, sin embargo, en cada uno de los actores se presenta como permanencias que se sostienen en las prácticas en el marco de las transformaciones de la enseñanza en el contexto de la emergencia sanitaria y les da identidad a los espacios. En tal sentido, es retomado aquí el interrogante planteado por Brito y Gaspar (2010): “En particular, invitamos a pensar qué maestro o profesor esperamos y nos proponemos formar y, vinculado con esto, qué tipo de relación con la lectura y la escritura estamos dispuestos a promover” (p. 188)

De este modo, en primer lugar, se interroga cómo conciben los profesores a los sujetos en formación que reciben en sus espacios en su carácter de lectores-escritores. Estas concepciones intervienen de diversos modos en las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura y en la puesta en acto de las prescripciones curriculares institucionales. En este sentido, se despliegan una serie de tensiones entre, por un lado, las concepciones de los sujetos esperados y, por otro, los sujetos reales que acceden a la formación docente. Es necesario subrayar que no se trata de un estudio sobre los estudiantes, ni puede ser tomado como evidencia de ello, sino sobre ciertas concepciones que intervienen en la enseñanza.

En segundo lugar, tomando como punto de partida cómo los profesores conciben los sujetos que ingresan en la formación, se estudia el rol de la lectura que se pretende promover en ellos, es decir, qué sujetos lectores-escritores pretende formar cada profesor. Se identifica

aquí un territorio de tensiones por la relación con la lectura y la escritura que se pretende favorecer mediante la enseñanza en taller (o en el taller-tutoría) y que interviene en la enseñanza y el procesamiento de las prescripciones curriculares.

En cada apartado, primero se describe en profundidad cada caso en particular y luego se contrastan los casos con el objeto de identificar relaciones y diferencias.

6.1. Las concepciones de los sujetos de la formación como lectores-escritores

Tal como se ha mencionado, los profesores despliegan una serie de tensiones entre las expectativas y las realidades de los sujetos lectores-escritores que ingresan en la formación. Estas tensiones intervienen en el vínculo con la lectura y la escritura que se pretende promover y media entre las prescripciones curriculares y las propuestas de los docentes. En este marco, se pueden identificar una serie de expectativas de los profesores acerca de los sujetos en formación, a saber: como futuros docentes, como estudiantes del nivel superior, como estudiantes análogos al nivel medio. A su vez, esas concepciones interactúan de distintas maneras con las percepciones de los sujetos reales que se están formando, en particular, con los saberes y las expectativas de los estudiantes del PEP y su contraste con el alumnado del PEI.

En este sentido, **Florencia C.**, profesora de la ENS “A”, desarrolló durante la entrevista una concepción del sujeto en formación como futuro docente en vínculo con el objetivo de su espacio: “que se asuman como docentes capaces de escribir, porque van a ser docentes”. Sin embargo, en repetidas ocasiones, tal concepción entró en tensión con las percepciones de los estudiantes reales con los que trabaja y en los que, en varios casos, identifica un déficit de saberes:

Hoy el perfil que llega es un perfil... Es cierto que tienen poco capital cultural, es cierto. Ahora, sobre eso, podés afirmar “formémoslos”. Y además ellos, por lo general, ellos mismos también reconocen ese capital cultural reducido que traen y tienen muchas ganas de cambiarlo. Eso también es un dato, son pibes que “Decime cómo se usa la coma que, dale, quiero aprenderlo e incorporarlo lo antes posible”. Y tenés mucha devolución y mucha demanda. Eso está bueno.

De este modo, si bien la profesora advirtió un déficit de saberes fundamentales que los estudiantes deberían tener de acuerdo con su expectativa para un futuro docente²⁵, se distanció

²⁵ La mención del “poco capital cultural” retoma los dichos de Soledad Acuña, ministra de Educación de la ciudad de Buenos Aires, quien caracterizó a los estudiantes de la formación docente como sujetos con déficits, con sobriedad y con un bajo nivel socioeconómico, por lo que no serían los sujetos ideales para la carrera docente. En diálogo con el diputado nacional Fernando Iglesias, la ministra describió a los sujetos que eligen la carrera docente de la siguiente manera: “Además el perfil de los estudiantes cada vez va teniendo un sesgo más claro. [...] Son personas cada vez más grandes de edad que eligen la carrera docente como tercera o cuarta opción luego de haber fracasado en otras carreras y, si uno mira por nivel socioeconómico, que no debiera ser como un determinante, pero si uno mira en términos de *capital cultural* [énfasis agregado] y de experiencias enriquecedoras al momento de aportar para el aula, la verdad que son de los sectores cada vez más bajos socioeconómicos los que eligen estudiar la carrera docente” (Prensa y Difusión Fer Iglesias, 8 de noviembre de 2020: 13m46s)

de una perspectiva negativa de dicha situación luego del conector contraargumentativo “Ahora”. A esa caracterización le contrapuso una propuesta de intervención (“formémoslos”) a la vez que describió de manera positiva a los estudiantes respecto de su predisposición al aprendizaje.

En cuanto a las prácticas de lectura, esta profesora identificó una serie de déficits en los saberes previos de los sujetos en formación. En este sentido, relató un ejemplo de este choque entre expectativa y realidad: en una ocasión, propuso a los estudiantes que cada uno buscara un cuento tradicional con el fin de utilizarlo de insumo para plantear una situación de escritura. Ante tal pedido, una estudiante trajo “Pocahontas” e inmediatamente pensó: “¡No lo puedo creer!”. De esta manera, los saberes de la alumna colisionaron con las expectativas que la profesora tenía acerca de un sujeto que se forma para ser una futura docente. Sin embargo, lejos de considerar a dichos sujetos como no deseables, sostuvo la necesidad de reponer ese saber, porque “para algunos la biblioteca es Disney”.

La ortografía es otro de los ámbitos donde se advierte una colisión entre las expectativas y las percepciones de la realidad. Entre las escenas que relató en la entrevista, mencionó que en una clase le dijo a un estudiante “no podés escribir ‘mamá’ sin acento”²⁶.

Estas concepciones del déficit están muy vinculadas con la comparación con el ámbito universitario, donde tiene más experiencia laboral:

La mitad es una población que viene directo de la secundaria, pero con unas secundarias muy básicas, muy elementales. (...) Estoy segura que el noventa por ciento de los estudiantes vienen del Conurbano [bonaerense]. Casi nadie viene de escuela de Capital [Federal]. Si yo comparo con mis estudiantes de la (...) [universidad], el ochenta por ciento de escuelas privadas y el veinte por ciento restante del [Colegio Nacional de] Buenos Aires, del Pellegrini, del Liceo 9. Entonces, la formación con la que llegan es otra (...) Se suma que habrá un veinte, un treinta por ciento de personas más grandes, hablamos de que no tienen diecinueve, veinte y que terminaron hace poquito la secundaria, tiene más treinta, treinta y cinco, y que clara claramente es otro sector social. Y que están accediendo tardíamente a sus estudios porque quieren modificar su situación. Hay muchas mamás, incluso chicas jóvenes. Y este año lo vi en los Zoom, con los bebés a cuestras, cosa que en el aula no lo veía y me enteraba de costado que había niños. (...) Y muchas chicas que realizan tareas de limpieza (...) Y que modificar su situación para ser maestros tiene que ver con un estudio que tiene que ver con su progreso social, eso es muy fuerte, muy fuerte, a mí eso me retrotrae a mi generación y no en los estudiantes de la UBA. Yo también fui primer título universitario y mi mamá no terminó la primaria. Me retrotrae a una generación más pasada. En la universidad, no (...) pibes de escuela privada o el nivel de escritura más alto (...) Tienen otra disposición corporal en el aula. Los estudiantes de la (...) [universidad] siempre se sientan echados a la espalda. Y te miran como: “¿qué me vas a decir hoy?”. Y estos pibes [los estudiantes de la ENS] anotan todo lo que decí (...). Es otra disposición hacia el estudio, pero que tiene que ver con ese lugar que ellos le dan a estar estudiando.

²⁶ Cabría preguntarse qué concepciones subyacen a la ejemplificación del déficit a partir de la escritura de la palabra *mamá* sin tilde. Se podría conjeturar que, dado que en décadas pasadas los métodos de alfabetización inicial comenzaban con la enseñanza de la frase “mi mamá me mima”, *mamá* representa aquella palabra que mejor debería ser conocida en formato escrito.

En la confrontación del alumnado de la ENS “A” con el de la universidad, señaló una serie de desigualdades características: el nivel socioeconómico, una edad superior a la esperada teóricamente para el nivel superior²⁷, el género y las desigualdades educativas producto de la fragmentación de circuitos escolares a los que habrían asistido los estudiantes de una y otra institución. Sin embargo, insistió en señalar aspectos positivos del estudiantado de la ENS, como la predisposición para el aprendizaje.

En este marco, Florencia C. realizó comparaciones específicas entre los estudiantes del PEP y del PEI. Ante la pregunta de si notaba diferencias entre los estudiantes de ambas carreras, respondió:

Sí, y me negaba al principio. Es más, cuando me pasaban las planillas, yo armo mi propia planilla. Y cuando me pasaban las planillas iniciales, no registraba quiénes eran de primaria y quiénes eran de inicial, en los primeros talleres. Y al terminar la cursada, siempre los de primaria tienen mejores notas que los de inicial. Entonces, decía, bueh, me tengo que dejar de resistir a esto porque acá hay algo. Y efectivamente, hay algo que está vinculado a cómo imaginan ser maestras jardineras. Ahí hay algo cultural que es increíble. Los de educación primaria tienen más formación, tienen más lecturas (...). Y en educación inicial sigue habiendo cultura del osito de peluche, de la brillantina. Y es muy difícil sacarlos de ahí (...) Hay algo, no sé, está entremezclado con “a mí me gustan los chicos, entonces, ya está voy a ser excelente maestra jardinera”. (...) Si yo digo “Bueno, cuando Uds. sean maestros” Es como bueno: “Sí, pero yo voy a estar en jardín” “Okey, pero ahí también podés enseñar a leer y escribir.” “Ah esto a mí no me toca porque ahí voy a jugar con los chicos.”

De este modo, se puede identificar un choque entre la profesora y el estudiantado del PEI, específicamente en cuanto a los saberes y a las expectativas hacia la profesión. Por una parte, la profesora presentó una concepción de los sujetos en formación como futuros docentes que enseñarían la lectura y la escritura a las infancias, independientemente de la carrera en curso; en contraposición, varios de los estudiantes del PEI no tendrían tal concepción del rol para el que se forman, a diferencia de los estudiantes del PEP. En efecto, comentó que les insistía a los estudiantes del PEI que ellos también serían futuros agentes de alfabetización. Así pues, argumentó el sentido de los espacios de lectura y escritura para la formación de los futuros maestros en vínculo con un futuro docente que debe experimentar las prácticas de lectura y escritura para ejercer su práctica profesional (ver el apartado 6.2 para el desarrollo de esta concepción).

En el caso de **Alejandro O.**, profesor de las ENS “A” y “B”, se advierte una concepción de los sujetos en formación en su carácter de estudiantes del nivel superior en tanto se propone promover un vínculo con la lectura y la escritura para abordar los requerimientos de las materias

²⁷ Se considera el período de 18 a 24 años como la edad teórica para asistir a la formación de grado, por ejemplo, en la elaboración de la tasa neta de escolarización del sistema de educación superior en Argentina, que refiere únicamente a los estudiantes universitarios (Departamento de Información Universitaria, 2019).

de la carrera. Esta concepción entra en tensión con las percepciones de los sujetos reales. Ante todo, señaló diferencias entre los sujetos de ambas instituciones donde enseña:

Con respecto al [ENS “B”] yo veo que en general la población digamos de las cohortes son bastante, similares, tienen como un nivel bastante igual, todos los estudiantes, es decir, de nivel académico bastante igual, (...) de hecho después se refleja mucho en las notas, es como una nota bastante general, y generalmente elevada, estamos hablando de gente que termina el taller con ocho, nueve, aproximadamente. En [la ENS “A”] (...) ahí hay mucha más diferencia, hay como distintas variables que entran en juego, hay mucha diferencia con respecto a los turnos, (...) por ejemplo, vespertino, y turno mañana [suspiro] también en la masividad (...) los primeros días de clase, después se van desgranando. En el turno mañana sí veo generalmente más dificultades más generales, digamos, académicas.

De este modo, para comparar ambos ISFD, utilizó el criterio del rendimiento y de los saberes previos de los sujetos que acceden a la formación. En este sentido, identificó tal déficit en la ENS “A” principalmente, en contraposición con la ENS “B”, y en algunos turnos específicos.

Para abordar las causas, en la entrevista continuó profundizando en las diferencias entre el estudiantado del PEP y del PEI:

Sí, evidentemente hay diferencias. (...) Hay una diferencia de nivel académico, entre primario e inicial. Hay un mejor nivel académico yo veo en general en primario. También incluso diría de saberes previos, si se quiere <...> yo creo que se deriva *porque hay como una idea preconcebida o perspectiva errada que suelen tener las y los estudiantes de inicial que no están yendo a una, a una institución de nivel superior* [énfasis agregado], es decir, y eso también se deriva de por qué eligen la carrera, ¿no? Eso se ve en las encuestas del curso de ingreso, por ejemplo, en el Normal (...), me acuerdo porque me toca los textos de los ingresantes y la mayoría, muchos, muchas ponen, bueno, “ingresé a inicial porque me gustan los chicos, me gustan las chicas” [ademán con la mano] Y yo veo que es como un impacto que tienen muchos estudiantes y muchas estudiantes cuando sienten que es un nivel superior y que no es como una extensión de la secundaria. Creo que esa es como la forma de describirlo en una gran mayoría de las y los estudiantes de nivel inicial entienden al profesorado como una extensión de la secundaria y ahí surgen los problemas, porque tratan de reproducir los mismos mecanismos y las mismas estrategias que les habían funcionado en el secundario en el nivel superior.

Alejandro O. explicó el déficit del estudiantado del PEI con base en una serie de discordancias entre las expectativas de los ingresantes y su concepción del nivel educativo de la formación docente, que identifica como una “institución de nivel superior” en contraposición al nivel medio. Por ello, es preciso atender a los implícitos que subyacen al significante “nivel superior”, porque se vincula estrechamente con el vínculo con lectura y la escritura a promover en los docentes en formación. Implícitos que entran en tensión con las expectativas de sus estudiantes del PEI.

Para ello, Alejandro O. recurrió a la referencia de la universidad para precisar su concepción de lo que significa ser un estudiante del nivel superior:

Los de primaria tienen en general tienen como otra idea de que están ingresando a un nivel superior, que, si bien no es la universidad, digamos, es como otra cosa del secundario, ¿no? Tal vez es como cierto imaginario social que hay en relación con el maestro o la maestra de primaria en diferenciación con el maestro o la maestra de inicial.

En la frase “si bien no es la universidad, digamos, es otra cosa del secundario”, no definió el carácter de “nivel superior” de la formación docente por las características propias de este subcircuito de la educación superior, sino que lo hizo de manera negativa, confrontándolo con lo que no es. Cabe advertir que establece tales diferencias con una estrategia discursiva de contraargumentación (Montolío, 2000), donde la cláusula “no es la universidad” es la concesión (con el conector concesivo “si bien”) y la cláusula “es otra cosa del secundario” contiene el argumento fuerte. De este modo, en su representación, las carreras de PEP y PEI estarían más alejadas del nivel medio que de la universidad. Esta concepción se ajusta a las expectativas que tendrían sus estudiantes provenientes del PEP, quienes no presentan un desajuste con la concepción del profesor.

Patricia W., quien trabaja en la ENS “B”, también destacó una serie de desajustes entre las concepciones de los docentes en formación como lectores-escritores y los sujetos que realmente acceden, aunque sin diferenciar entre el PEI y el PEP:

A veces, no tengo como una mirada amplia que prevea la posibilidad de que aparezcan ciertas cosas. Por ejemplo, no había previsto que un estudiante del profesorado, un chico ya grande, no es un chico de dieciocho, diecinueve años, adulto que tuve como estudiante en el profesorado en el taller escribiera las respuestas a las consignas en color violeta flúo. De verdad, no lo había podido prever a eso. Nunca aclaré que los textos se redactaban en tinta negra, por ejemplo. ¡Y me sorprendió! Porque hay cosas que no puedo prever, enténdés. Y, por otro lado, digo estaría bueno añadir esa aclaración para los próximos trabajos, ya que sucedió, por qué no incorporarlo. (...) No explicité un montón y tengo que hacerlo. (...) No explicito porque no le doy importancia. En principio, no tengo que apabullar al estudiante con una lista de indicaciones en un primer momento. (...) Porque yo ya consideraba que ciertas cosas no había que aclarar. Y en ese sentido me equivoqué. Evidentemente tengo que ajustar mi representación a la realidad de los estudiantes que tengo en la clase.

En el caso específico de esta profesora, presentó en un primer momento una serie de desajustes entre la expectativa y la realidad de los estudiantes de la formación docente, lo que incluso ha llevado a situaciones conflictivas. En este sentido, el punto de referencia no es el docente en formación sino una concepción general de los estudiantes de los estudios superiores, haciendo referencia explícita a los estudiantes de la universidad: “Es un tema de los estudiantes universitarios. Yo lo aplico también en los profesorados, de estudios superiores, *generalizo, no distingo* [énfasis agregado].”

Sin embargo, aun cuando en un primer momento advirtió ciertos desajustes, en otro momento su concepción general del estudiante del nivel superior no entraría en grandes tensiones con la realidad, sino que se adaptaría a quienes ingresan en la formación docente:

Sobre todo me interesa las mujeres, que puedan escribir y producir textos. Recién veíamos a tu hija, el celular, digamos, sobre todo en las mujeres que tienen hijos, muchas chicas del

profesorado tienen hijos chicos, ¿en qué momento leen? ¿En qué momento pueden sentarse a estudiar?²⁸

Para producir esta adaptación, tuvo en cuenta el género de las estudiantes, mayormente mujeres, y el hecho de pertenecer a sectores que no cuentan con condiciones materiales y simbólicas para acceder a los estudios superiores, tales como historias familiares sin vínculos con una formación en dicho nivel educativo. De este modo, hizo hincapié en su propuesta de intervención para este perfil de estudiante que no pertenece a sectores que cuenten con un acceso a la cultura escrita del nivel superior (dentro de su concepción específica, esto es, vinculada con la universidad), la cual incluye saberes como el uso del tiempo y el espacio. Por ello, reconoció las desigualdades cuando comparó a estos estudiantes con los universitarios, de manera tal que el Taller de Escritura Académica tendría un sentido de inclusión en las culturas académicas, siempre tomando como referencia la universidad.

Por su parte, **Gabriel B.**, profesor en las ENS “A” y “B”, en un principio no hizo explícita la concepción del sujeto lector-escritor destinatario de la formación en lectura y escritura. A diferencia de varios profesores, tampoco hubo importantes tensiones entre el vínculo con la lectura que se pretende promover, el sujeto que se espera en la formación y el sujeto que efectivamente accede. No obstante, cuando en la entrevista realizó comparaciones entre el estudiantado de la ENS “A” y el de la ENS “B” y, a su vez, entre el del PEI y el del PEP, aparecieron las tensiones entre las expectativas del profesor y la realidad. Ante la pregunta sobre las diferencias percibidas entre los alumnos del PEI y del PEP contestó de la siguiente manera:

No <...>, mirá, yo te digo sinceramente. Jamás me tocó un grupo en sí en donde los estudiantes me plantearan esto. O sea, a nivel de poder abrir el debate, de que los estudiantes, las estudiantes de inicial me plantearan “Bueno, ¿cuál es la función de esto en mi carrera, para qué me servirá después?” Jamás (...) ni tampoco los de primaria. O sea no tuve nunca un momento, una circunstancia donde eso apareciera (...) A veces, sí, mirá, a veces es sorpresiva. (...) A veces, sí, (...) a veces es sorpresiva porque (...) uno siempre es prejuicioso. Aparte, como docente, también, a ver porque es necesario ese prejuicio bien entendido en el sentido etimológico, porque vos tenés que decir quién tengo ahí adelante. Y uno por lo general, cae, el prejuicio es que el estudiante, la estudiante de inicial es una estudiante que va a venir con menos saberes que la de primaria. Y la verdad me he encontrado con sorpresas absolutas. Es verdad que, por lo general, la estudiante de nivel primario viene muchas veces con otras competencias, es más, viene con alguna carrera hecha (...) o no habiendo terminado alguna carrera universitaria previa. O que está haciendo también, me ha tocado. (...) Me ha tocado también estudiantes que están haciendo paralelamente, en el [ENS “B”] (...), donde me parece hay una conformación social distinta, que están haciendo, ponele, Ciencias de la Educación en la UBA. (...) En los primero dos cuatrimestres en que estuve, el año pasado, en 2019, donde hubo una relación más cercana, del diálogo de contar estas cosas que se arma en la presencialidad. (...) tuve o estudiantes que hacían paralelamente Ciencias de la Educación o que habían hecho la carrera de [Ciencias de la]

²⁸ Se refiere a una situación de la entrevista en que el entrevistador le dio el celular a su hija para que mirara dibujos animados en la aplicación Netflix a fin de poder llevar a cabo la videollamada.

Comunicación en la UBA. Me encuentro, por lo general, que quien hace la carrera de primaria viene con otras competencias.

Coincidentemente con Alejandro O., advirtió diferencias entre la ENS “A” y la “B”. Sin embargo, a la inversa del resto de los profesores, señaló un desajuste entre la expectativa generalizada (“el prejuicio”) del déficit en PEI y la realidad encontrada en la práctica (las “sorpresas absolutas”). Aun así, sin desestimar los saberes de las estudiantes del PEI, hizo hincapié, sin embargo, en las competencias que tiene el estudiantado del PEP frente al del PEI, señalando carreras que realizan a la par en la Universidad de Buenos Aires, es decir, tomando como referencia al estudiante universitario. En consecuencia, se trata de una concepción del estudiante lector-escritor ideal de la formación frente a la cual contrapuso implícitamente la desventaja de los estudiantes del PEI y de los de la ENS “A”.

En el caso de **Graciela M.**, profesora de la ENS “A”, el juego de tensiones entre las concepciones de los sujetos esperados y los reales tomó una forma específica en las comparaciones entre el estudiantado del PEI y el del PEP:

Bueno, vos viste que ellas trabajan mezcladas, están todas juntas, pero lo cierto es que [a] nosotros, inmediatamente nos mandan los listados separados y yo siempre me marco de alguna manera y sé quiénes son los que estudian PEP y quiénes son los que estudian PEI. (...) Muchas veces noto que, con algunas... No quiero generalizar porque me parece que no, no es la realidad. Pero sí a veces noto ciertas resistencias de algunas alumnas de [Profesorado de Educación] Inicial a volver sobre la escritura. (...) Cumplen, “había que hacer esto, había que escribir esto, esta actividad, se proponía esto, bueno, listo, ya lo hice”. Y me ha pasado, cuando después observo es con algunas alumnas de inicial. Y muchas hasta, en las devoluciones grupales, charlas grupales, cuando compartimos la escritura, muchas plantean “bueno, pero para Uds. es más importante porque Uds. van a enseñar a leer y a escribir” diciéndoles esto a las chicas de primaria. He escuchado comentarios de ese estilo. “Uds. esto lo entienden más porque Uds. tienen, aprenden, saben cómo enseñar a leer y escribir” Se repite un poco eso. Y sí, noto un poquito esta resistencia. Pero no quiero generalizar.

Aun resguardándose de que se trata solo de algunos casos, Graciela M. señaló diferencias entre “algunas alumnas” del PEI. En este caso la representación del déficit no estuvo vinculada con la diferencia con los estudiantes de la universidad, sino con una discordancia entre concepciones que tiene Graciela M. sobre los estudiantes como futuros docentes y las expectativas de “algunas alumnas” acerca de la identidad profesional de la docente de educación inicial para la cual se forman. Esta discordancia se materializó en la perspectiva sobre los procesos de escritura. De esta manera, encontró una situación similar a Florencia C., esto es, estudiantes del PEI para quienes la enseñanza de la lectura y la escritura no formarían parte de su profesión; por ello, no le encontrarían sentido a las situaciones en las que se ponen en juego la escritura en taller. Por el contrario, la perspectiva de Graciela M. se contrapone a dichas expectativas, por lo cual hay un sentido implícito del taller de lectura y escritura, que forma sujetos vinculados

al oficio de enseñar a escribir, independientemente de si son profesores de educación primaria o de inicial.

En cuanto a la lectura, identificó también un déficit, dado que encontró una distancia entre los sujetos en formación esperados y los reales:

Luego, sí noto también varias dificultades en la lectura, pero esto no podría decir que es solamente de las estudiantes de inicial, sino creo que es sí, generalizado. Hay poca lectura, tienen pocos recorridos hechos respecto de la lectura. Se ve cuando leemos, se ve cuando les propongo que hablen de sus experiencias de lectura. (...) Les pedí una biografía en que incluyeran un libro con el que ellas se identificaran y que incluyeran en esa biografía justificar por qué. Lo cierto es que muchas me escribían por privado y me decían no sé qué libro, no sé qué lectura, ¿qué tiene que ser? ¿Una novela, tiene que ser un cuento? (...) Les costaba encontrar (...) esa lectura con la que se pudieran identificar. (...) Cuando leí los textos, lo cierto es que muchas coincidían en cuentos tradicionales. Y me parece que eso es una dificultad: los recorridos que tienen respecto de la lectura. Incluso muchas han llegado a decir que no leen y que no les interesa leer tampoco.

En este caso, el déficit abarca a los estudiantes de ambas carreras, sin una especificidad en ninguna de ellas. En este caso, no llegó a la conclusión con argumentos vinculados con los niveles educativos en curso o a la identidad profesional, sino con la falta de “recorridos lectores”. Es pertinente, pues, indagar el argumento mediante el cual llegó a esa conclusión. Cuando Graciela M. refirió a las dudas de los estudiantes sobre qué libro elegir para la redacción de una autobiografía, tomó como referencia un canon de “alta literatura” y, como es sabido, el canon es un campo controvertido. Prueba de ello es que el texto que Graciela propuso como modelo para la situación de escritura fuera la autobiografía “Me llaman Rodolfo Walsh” (Walsh, 1986/2021), es decir, se trata de un escritor canónico en la literatura argentina (Luppi, 2015). En efecto, en el caso de los estudiantes que incluyeron lecturas literarias –como los cuentos tradicionales– en sus biografías, estas no entrarían en las expectativas de la profesora. En otras palabras, el sujeto real se distancia de las expectativas culturales de la docente con base en las concepciones de un sujeto ideal de la formación como lector de textos literarios canónicos.

Por otro lado, a diferencia de otros profesores, tiene una perspectiva positiva de identidad de los docentes en formación vinculada con la educación media, esto es, el nivel educativo anterior (“me veo trabajando con ellos como si fueran alumnos de secundaria”), que se articula con las tensiones entre las concepciones y percepciones ya analizadas.

Un caso similar es el de **Vanina S.**, cuyo proyecto Taller-Tutoría de Escritura proviene de su trabajo en el nivel medio:

“¿Por qué no podemos hacer mucho de lo que estamos haciendo en media acá?” Yo venía con un form-, ah, esto te va a interesar, quizás. [risas] Cuando yo empecé a trabajar en terciaria yo vení-, yo soy, yo estoy formada en la universidad (...). Cuando empecé en el profesorado, para mí el profesorado, eh, eh <...> me lo imaginaba parecido a la universidad, ¿no?, la cátedra, la exigencia, el parcial. Y no me di cuenta al principio de potenciar cuestiones que yo traía de mi

experiencia en media, como que parecía que eso era subestimar al profesorado. Y bueno, cuando, me fui dando cuenta de que no era así [risas] y en que dinámicas compartidas que sí usaba en media las podíamos empezar a pensar en el profesorado, que no era QUITARLE NIVEL al profesorado, es decir, se usaban acordes a los contenidos del profesorado, era posible.

Si bien no refería específicamente de la identidad de los docentes en formación, cabe resaltar que estableció una analogía positiva con el nivel educativo anterior en el trabajo con los estudiantes, en contraposición a la universidad. Casualmente, Vanina S. no identificó un déficit generalizado, sino ciertos tipos específicos de colisiones entre las expectativas docentes y la realidad de los estudiantes:

Vienen ya con la representación de “no sé nada”, “no puedo escribir”, “no sé escribir”, y eso tiene consecuencias, por ejemplo, que escriban complicado, que tratan de escribir, como, sin ser ellos, intentan escribir cosas, intentando imitar un lenguaje que no les es para nada propio, entonces, bueno, ayudarlos a encontrar una voz que sea académica, pero que no sea una voz tan artificial. O, por el contrario, vienen con la idea de que sí saben absolutamente todo y que escribir es poner por escrito eso que tienen pensado y no saben que no saben o que tienen algunas, eh, y me voy a cosas que parecerían un poco mundanas, pero <...> que tienen algunos errores de escritura y uso la palabra error a propósito porque hasta me refiero a cuestiones de ortografía o construcciones sintácticas <...> que nadie se las señaló nunca.

En este caso, percibe el déficit en dificultades específicas de los estudiantes: las expectativas que los estudiantes tienen de la lectura y la escritura en el nivel superior no coincide con la realidad del sujeto lector-escritor que la profesora espera y pretende formar.

Pasando a la contrastación entre los casos, los profesores en cuestión presentan un escenario de tensiones sobre las concepciones de los sujetos en formación en los dispositivos pedagógicos que enseñan las prácticas de lectura y escritura. Estas representaciones tienen como referencia concepciones variables sobre los estudiantes esperados en la formación, que entran en tensión con las realidades de los que acceden a los ISFD.

En algunos casos, el énfasis está en una concepción de los sujetos en formación docente como estudiantes del nivel superior, basándose en representaciones diversas de lo que esto implica, pero teniendo como criterio general a los estudiantes universitarios (Gabriel B., Patricia W., Alejandro O. y Florencia C.). En estos casos, se presentan apreciaciones que hacen hincapié en el déficit de saberes esperados para la formación, en distintos grados, con énfasis en los estudiantes del PEI.²⁹

Asimismo, ciertos profesores hacen hincapié en el sujeto en función de la identidad profesional. En estos casos, aparece un choque entre dos expectativas: por un lado, las de los estudiantes del PEI, quienes, en muchos casos, no se concebirían como docentes vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura; por otro, las expectativas de las profesoras (Florencia

²⁹ En este punto, resulta pertinente plantear que en la cultura institucional de la formación docente interviene una presión ejercida por la universidad como institución modelo en el marco de la segmentación horizontal (Viñao, 2006) de la educación superior argentina.

C. y Graciela M.), quienes efectivamente conciben a los estudiantes tanto del PEI como del PEP en el rol de futuros docentes que enseñarán las prácticas de la cultura escrita.

Un último registro refiere a aquellos profesores que conciben a los sujetos en formación como estudiantes de nivel medio (Graciela M. y Vanina S.). Esta perspectiva se vincula con la transferencia de prácticas de dicho nivel educativo al nivel superior (ver apartado 5.1 para un mayor desarrollo).

6.2. El rol de la lectura y la escritura que se pretende promover en los sujetos en formación

En el apartado anterior se identificaron una serie de concepciones que los profesores tienen sobre los sujetos en formación como lectores y escritores. También se advirtieron ciertas tensiones con las realidades del cotidiano escolar. Estas concepciones se vinculan con otras concepciones específicas que se materializan en la enseñanza en taller: el rol de la lectura y la escritura que se pretende promover en los futuros docentes y, en función de ello, los sujetos lectores-escritores que se pretenden formar. Estas creencias intervienen directamente en la enseñanza y en la diversidad de apropiaciones de las prescripciones curriculares institucionales. Se trata de un terreno de controversias en el cual se despliegan tácticas de los sujetos y que motivan un despliegue de prácticas escolares diversas, incluso en una misma institución educativa regulada por las mismas prescripciones curriculares.

De manera correlativa, se pueden identificar dos grandes grupos de propósitos de los dispositivos de la lectura y la escritura: por un lado, como dispositivos para que los estudiantes aprendan a leer y escribir en las asignaturas de la formación, esto es, formar sujetos lectores-escritores para que puedan transitar exitosamente los requerimientos de lectura y escritura de las asignaturas del nivel superior; por otro, como espacios para formar docentes lectores-escritores, atendiendo a la identidad pedagógica de los futuros maestros. Estos dominios no son opciones necesariamente excluyentes, sino que se consideran dos polos entre los cuales se encuentran los profesores: más cerca de uno o más cerca de otro. Estos sentidos, en la mayoría de los casos, constituyen permanencias que estaban presentes antes de la pandemia y se mantendrían en la modalidad remota de emergencia, en el híbrido de continuidades y renovaciones que representa la cultura escolar (Vidal, 2007). Es más, las transformaciones desplegadas en dicha modalidad justamente procuraron sostener estos aspectos centrales de los talleres (o el taller-tutoría), por lo que no son accesorios en un análisis, sino todo lo contrario: fueron las permanencias en las que se basaron los cambios en 2020.

En el caso de **Florencia C.**, profesora de la ENS “A”, ante la pregunta acerca de los propósitos y objetivos del Taller, respondió que el objetivo es que los estudiantes tengan una

experiencia potente con el lenguaje que los atravesase como sujeto. Luego mencionó que le gustaría que se asumieran como docentes capaces de escribir, porque van a ser docentes. De esta manera, esta perspectiva hace hincapié en la identidad profesional más que estudiantil del sujeto que se pretende promover. En este sentido, en la formulación de su taller retoma solamente un aspecto de la fundamentación de los lineamientos curriculares institucionales de la ENS “A”, esto es, el carácter experiencial del aprendizaje de la lectura y la escritura, como fundamental para todo futuro docente.

Asimismo, Florencia C. argumentó contra el sentido del taller como un espacio de aprendizaje para la lectura y la escritura en las asignaturas, en desacuerdo con otro aspecto de la fundamentación de la propuesta institucional del ISFD donde enseña. En efecto, cuestionó el enfoque de la alfabetización académica de la siguiente manera:

Si bien creo que hay especificidad en los modos de escribir de cada nivel, y eso cada nivel tiene que enseñarlo, primario, secundario, terciario, cuando se define alfabetización académica por los géneros en los que se lee y se escribe es mentira. Los géneros son los géneros de evaluación, no los géneros de estudio. Entonces, alfabetización académica es enseñar a escribir parciales, monografías y tesis. (...) Yo siempre digo el día que la alfabetización académica enseñe el género en que escribe Nietzsche, hablamos. (...) Ni siquiera son los géneros del campo discursivo en el que están trabajando. Porque, si no, enseñá a escribir los géneros propios de esa disciplina. O de ese campo de conocimientos. (...) Hay una confusión. Es cierto que en algún momento se detecta que los pibes llegan al nivel universitario y no saben leer y escribir. Y les va mal porque no saben leer y escribir. Entonces les enseñé a leer y escribir los géneros con los que después los voy a evaluar. A eso le llaman alfabetización académica. (...). Si alfabetización académica va a pasar por ahí, por aprender a poner citas, es muy poco.

La necesidad de argumentar contra esta perspectiva extendida en los talleres en el nivel superior permite identificar un ámbito de controversias por el sentido de los estos dispositivos. En esa polémica, Florencia C. sostuvo que los talleres que asumen la perspectiva de alfabetización académica no estarían formando para aprender en las materias, sino para ser evaluados.

Respecto de la perspectiva del déficit, consideró que no es función de los talleres reponer saberes propios de niveles educativos anteriores, porque, según ella, en “tres meses no resolvés lo que no hiciste en doce años de escolaridad.” No obstante, consideró marginalmente la necesidad de la reposición de algunos conocimientos básicos integrados a las situaciones de escritura, como la normativa ortográfica, que los estudiantes tendrían voluntad de aprender. Aun así, predomina un objetivo vinculado con la profesión para la que se forman los estudiantes del PEI y del PEP, por lo que se trata de una permanencia central en el contexto de la reconfiguración del taller en la modalidad remota de emergencia.

Alejandro O., profesor en la ENS “A” y la ENS “B”, se encuentra en la “vereda opuesta”, incluso dictando el mismo Taller en la misma institución. Fundamenta sus propuestas

de taller principalmente en función de la futura trayectoria estudiantil de los sujetos en formación:

Y eso es algo que, porque además si, comienzan a pensar como escritoras y escritores, también, les favorece la redacción, por ejemplo, cuando estoy escribiendo este texto, qué, cuál es mi objetivo, “mi objetivo es exponer o explicar, mi objetivo es, postular mi opinión”. Por lo tanto, eso hace que se les arme una estructura que puedan justamente llegar a aplicar en diferentes, situaciones, sobre todo porque también creo que es algo que lo fui, entendiendo más, o desarrollando más, *tratar de que sí les sirva para sus demás materias* [énfasis agregado].

En el enunciado destacado en la cita anterior, el informante estableció un vínculo específico entre un propósito suyo como profesor (*tratar de*), el conocimiento enseñado (la lectura y la escritura), unos sujetos beneficiarios (*les*, que hace referencia a los estudiantes) y una meta (*las demás materias*). De este modo, se propone construir un vínculo entre la escritura y los sujetos de la formación concebidos en su rol de estudiantes (presentes y futuros) de la educación superior, acorde con una representación de este nivel educativo específica (analizada en el apartado 6.1), sin considerar en su finalidad la especificidad de la profesión de maestro de educación inicial o de educación primaria.

En el caso de la ENS “B”, esta propuesta se vincula estrechamente con las prescripciones curriculares, pero no con el taller de la ENS “A”, que no solo se concibe en función de las materias, sino también como un espacio de experimentación en la escritura de invención y en la lectura literaria. Es más, comentó que antes de la pandemia enseñaba prácticas de lectura y escritura tanto académicas como literarias. Sin embargo, en 2020 tomaría la decisión de que sea solo un espacio de lectura y escritura académicas (dentro de la concepción de lo que este adjetivo implica para él), aunque ya lo venía considerando desde antes. De este modo, se trata de una permanencia en la ENS “B”, pero de una renovación en la ENS “A”. Sin embargo, si analizamos sus rutinas tanto en la experiencia universitaria (ver apartado 5.1) como en la ENS “B”, se trata de una permanencia también en “A” porque transfirió prácticas consolidadas en otros espacios.

En el caso de **Patricia W.**, profesora de la ENS “B” su perspectiva también está centrada en docentes en formación como estudiantes lectores y escritores del nivel superior principalmente, tal como lo habíamos analizado en el apartado anterior:

En el programa que les propongo y de hecho uno de los textos iniciales de lectura es uno sobre comunidad discursiva académica, porque me parece que tienen que pensar en el ingreso a una institución, en tanto que la lectura y la escritura se realizan siempre en los márgenes de una institución. Y que esas reglas están en determinadas en determinadas instituciones. Y cómo se dan esos roles en la escritura y la lectura en una comunidad jerarquizada, donde hay pautas de escritura, quién las determina, cómo se realizan, etcétera. Esto de cómo podés recibirte, ser un profesional a partir de capacitarte en esta práctica fundamental de lectura y escritura tanto para producir textos que te permitan aprobar las materias, parciales, monografías, tesis, etc., como realizar lecturas competentes que también te permitan insertarse como sujeto en esa comunidad.

Yo creo que también, tengo una cuestión muy personal con esto. No lo llego a confesar a los alumnos, lo pienso, pero eso no lo digo. Hablamos de la comunidad discursiva académica y la lectura y la escritura, en tanto prácticas que un sujeto pueda justamente ser partícipe de esa comunidad, en este texto, que como dice John Swales es centrípeta y es excluyente. Entonces, cómo el sujeto se puede insertar. Yo pienso que el sujeto se inserta con sujetos que les tienden una mano a este sujeto que quiere ingresar como estudiante, que le tienden una mano para poder hacerlo un sujeto competente (...) A mí me interesa la población como estudiante (...) el estudiante que no viene de una familia de académicos que ya tiene una relativa formación y una formación no solo institucional, sino familiar, donde tiene contacto con la lectura y escritura. Me parece que el taller que dicto en ese número de clase limitadas (...) son nociones básicas, elementales, rudimentarias sobre todo pensando en un alumno que no es un profesional, que no tiene formación previa (...) y no es una competencia que se adquiere en quince clases y no tiene un final.

Es preciso advertir que esta profesora hizo explícito el sentido del Taller citando a John Swales, un autor de referencia en la enseñanza del inglés con fines académicos (cfr. Swales, 1990). En este sentido, el Taller de Escritura Académica tiene como sentido promover el acceso de los sujetos a las culturas del nivel superior, en concordancia con el enfoque de alfabetización académica. Independientemente de los sentidos, media una representación de sujetos carentes, pero no en relación a los saberes aprendidos en la escolarización básica, sino en términos culturales, esto es, en el acceso a las culturas académicas (ver apartado 6.1). Asimismo, se advierte un vínculo entre los sujetos de la formación y la identidad de la profesora, cuando dijo: “Yo creo que también tengo una cuestión muy personal”. En este caso, se refirió a sí misma como identificada con ese sujeto carente, dado que se autodefinió como mujer, migrante y madre que debe criar sola a su hijo, igual que muchas estudiantes. En consecuencia, es posible identificar una situación de subalternización propia que interviene en las apropiaciones del currículum prescripto. De este modo, si bien el tipo de lectura y escritura que pretende promover es coherente con las prescripciones institucionales, en su caso, también participa una concepción del vínculo entre cultura escrita y un tipo específico de sujetos cuyo acceso al nivel superior es preciso promover. No intervienen, en cambio, concepciones del vínculo de las prácticas de lectura y escritura con la especificidad de la formación docente y, menos aún, con la carrera profesional. En este sentido, se trata de una fuerte permanencia, no solo en pandemia, sino también en toda su trayectoria profesional, por desempeñarse como docente universitaria desde hace diecinueve años.

En el caso de **Gabriel B.**, profesor de la ENS “A” y “B”, si bien identifica cierto déficit, no es el sentido del taller la reposición de conocimientos de niveles anteriores. En un principio, su perspectiva tiene que ver con sentidos de las prácticas de lectura y escritura como prácticas situadas, sin poner el énfasis en ningún contexto específico, pero resaltando el carácter contextualizado de las prácticas, tal como lo expresó en la entrevista:

Como un objetivo central tanto en el proyecto del (...) [ENS A] y en el (...) [ENS B] es que los estudiantes y las estudiantes sean conscientes de que la lectura y la escritura es una práctica social que está inserta dentro de ámbitos determinados y dentro de necesidades determinadas, cosa que no es sencilla tampoco. Porque ahí sí aparecen cuáles son las estrategias que te vas a dar, cuáles son las estrategias didácticas que te vas a dar para llegar a ese objetivo porque parece muy sencillo. Que es que realmente que tomen conciencia de que no existe una sola forma de leer ni una sola forma de escribir, sino que esas dos instancias, como instancias troncales en los dos proyectos [en la ENS “A” y en la ENS “B”], más allá de las diferencias que tiene (...) [la ENS “A”] hace algunos años (...) se lo trató de ligar (...) a prácticas de escritura ficcional también, con un asidero más fuerte en la escritura de ficción. Pero me parece que este objetivo, llegar a este objetivo de lograr que los y las estudiantes piensen que las instancias de lectura y escritura están insertas en necesidades concretas es muy difícil. Pero ese me parece que para mí el objetivo principal.

En este sentido, se trata de un objetivo vinculado a las prácticas letradas en relación con los contextos de producción y recepción, pero sin priorizar un contexto determinado. Asimismo, es notable que unifique el objetivo en ambas instituciones, a pesar de las diferencias en las prescripciones curriculares. Sin embargo, luego haría hincapié en el hecho de que pretende orientar la lectura y escritura a los campos de formación de las carreras:

Después de ahí podemos dividir ese objetivo principal, ¿no? Ahí sí tiene que ver con las estrategias didácticas. A mí me parece que el objetivo principal es ese. Por eso también (...) es indudable que estos talleres no sirven si no están relacionados con por lo menos campos de la formación, pensar en un taller de estas características, por fuera de cualquier contexto de producción académica, yo lo que me doy cuenta a lo largo de este tiempo es que no tiene mucha utilidad, que no tiene esa utilidad que uno se propone con esta idea macro de pensar estas instancias como instancias socialmente contextualizadas.

Del mismo modo que Alejandro O., Gabriel B. unificó el propósito de los talleres que dicta en ambas instituciones, tanto para el PEI como para el PEP en función de un objetivo “macro”, como él dice en relación a las prácticas contextualizadas. En efecto, si bien no descarta la escritura de ficción en la institución “A” por estar prescrita, tampoco pone el acento en ella. En su lugar, sostiene que ese objetivo general debe estar vinculado con los campos de la formación para que los talleres tengan sentido. En consecuencia, recurre a una concepción del rol de la lectura y la escritura que se propone favorecer en los sujetos, fundamentalmente en su función de futuros estudiantes escritores-lectores.

En el caso de **Graciela M.**, profesora de la ENS “A”, también tiene para las estudiantes un objetivo de aprendizaje centrado en la lectura y la escritura como prácticas:

La verdad es que yo planteo la lectura y la escritura como prácticas, como trabajos. Creo que mi objetivo final es que los chicos logren ser conscientes de ciertos procedimientos que son inconscientes. Que trabajen la lectura y la escritura de manera combinada, siempre a la par. La lectura es “crear significados que se pongan en juego en la escritura.” La escritura se aprende. Es un trabajo y es un proceso.

En este caso, concibe un objetivo general no vinculado un contexto específico (las materias o la profesión), sino en función de los procesos cognitivos de lectura y escritura (“los procedimientos que son inconscientes” en sus palabras). No es casual que esta concepción esté

asociada a la perspectiva del estudiante del PEP y del PEI como alumno de nivel medio (analizada en el apartado 6.1). En este nivel educativo, el propósito de enseñar a leer y a escribir se vincula con distintos contextos sociales: en relación con la literatura, en vínculo con la participación ciudadana, en contextos de estudio y con una reflexión sistemática de las herramientas de la lengua. Asimismo, es preciso advertir que en el programa de estudios propuso, entre varios objetivos, una orientación del taller hacia la lectura y la escritura académicas; no obstante, en el discurso de la entrevista y en las prácticas observadas, se identifica un sentido más vinculado con el futuro profesional de la enseñanza. De esta manera, el rol de la lectura y la escritura que pretende promover en los sujetos de la formación se relaciona con un vínculo de los sujetos lectores-escritores con la identidad profesional.

Respecto de **Vanina S.**, el proyecto Taller-Tutoría de Escritura del IES “A” tiene objetivos específicos para con todos los sujetos que habitan la institución, no solo para los estudiantes, sino también con los profesores de otros espacios curriculares, a fin de que puedan trabajar con sus estudiantes; no obstante, el relato de su experiencia hace foco en la formación de los estudiantes del Taller n.º 1 del CFPP del PEP, espacio que acompaña:

Bueno, primero, no sé si es un contenido, pero algo que trabajamos, no sé cómo llamarlo, es un poco que se conozcan como escritores <...>, que se identifiquen la relación que tienen con la escritura.

Entonces, en un primer momento de la entrevista reconoció un propósito de formar sujetos escritores de manera desvinculada de los contextos de producción. Sin embargo, más adelante, trató específicamente sobre las prácticas de lectura en contexto:

Creo que muchas veces los docentes cuando vemos, sabemos que tenemos que acompañar a nuestros alumnos en la lectura, sabemos que son textos nuevos, sabemos que a veces son textos difíciles. Nuevos en cuanto a que son nuevos géneros, textos académicos que no leían en la secundaria. (...) A veces leemos en voz alta y leemos con ellos, cosa que no se puede hacer con todos los textos. O lo que los docentes hacemos es explicarles lo que los textos dicen. Se los procesamos, pero muy pocas veces, aun en ese leer en voz alta con ellos, les mostramos o les decimos cómo leer, o les, les vamos pidiendo a ellos que lo lean, ¿no? Les hacemos con ellos una lectura como escritores, una lectora de ayudarlos a desentrañar cómo funciona el texto para poder entenderlo <...>. Para poder entender ese y después otros.

De esta manera, se advierte el propósito de favorecer un vínculo entre los sujetos de la formación y la lectura académica, pero no basada en lo que supone ella que esto significa, sino basada en las demandas concretas de los profesores de la institución, especialmente en el Taller n.º 1 del CFPP del PEP, que ella acompaña como tutora sistemáticamente. Para la escritura, se advierte un propósito similar al propuesto para la lectura: “hacernos cargos de la escritura, de la escritura académica”, en palabras de ella. En suma, se trata de una propuesta promueve la formación de sujetos lectores-escritores concebidos como estudiantes no solo del nivel superior, sino específicamente de los Profesorados Educación Inicial o Primaria.

Confrontando los casos estudiados, es preciso destacar que las concepciones de los sujetos en formación y del vínculo con la lectura y la escritura que se pretende promover son capitales en la producción de las prácticas escolares e intervienen en las apropiaciones de las prescripciones curriculares, por lo que se revelan como tácticas de los sujetos, que despliegan prácticas muy diversas, incluso en una misma institución educativa. El caso en que más se evidencia esta situación es el Alejandro O., porque unifica los objetivos, los contenidos y la metodología en ambas instituciones independientemente de que las prescripciones curriculares sean distintas. De este modo, se despliegan dos roles de los dispositivos en cuanto al rol de la lectura y la escritura que se proponen promover en los sujetos en formación: como espacios donde ejerciten dichas prácticas para que puedan abordar los requerimientos de las asignaturas de los campos de la formación (esto es, un vínculo con una concepción de los sujetos como futuro estudiantes del nivel superior) y/o como espacios donde experimentar la lectura y escritura para ser docentes (esto es, un vínculo con la identidad profesional del futuro docente de nivel primario o de nivel inicial).

Cabe destacar que, en ningún caso, la perspectiva del déficit está vinculada con un sentido remedial del espacio, aunque se tiene en cuenta para incluir periféricamente conocimientos propios de niveles educativos anteriores. Otro rasgo es que el sentido del taller es el mismo para los estudiantes del PEP y del PEI. En otras palabras, cada profesor pretende promover la misma relación con la lectura y la escritura para los estudiantes de ambas carreras, de acuerdo a la concepción propia del sentido que cada uno quiere imprimir.

En todos los casos, se trata de permanencias vinculadas a las trayectorias de formación profesional de los profesores (ver capítulo 5), que estaban presentes antes de la pandemia y perduraron en la modalidad remota de emergencia; incluso en el caso del Alejandro O., que hizo un cambio importante en los propósitos del Taller en la ENS “A”. Así pues, son invariantes de la intervención pedagógica que sostuvieron la enseñanza, a pesar de los cambios radicales de espacio, tiempo y soportes de escritura.

6.3. Síntesis

Los procesos de reconfiguración de la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial en la modalidad remota de emergencia implicaron despliegues de tácticas de los sujetos en los usos de la materialidad, teniendo en cuenta sus procesos de formación profesional. Estos despliegues se moldearon en diálogo con un campo de conocimientos específicos de la formación (la lectura y la escritura), regulado por prescripciones curriculares institucionales.

Se trata de campo interpelado, sobre todo, por el rol de la lectura y la escritura que cada profesor pretende promover en los docentes en formación, tanto en el PEP como en el PEI. A pesar de la falta de acuerdos, se configura como un espacio de sólidas permanencias, en un contexto de transformaciones radicales. Por ello, en este capítulo se interrogaron las concepciones que los profesores tienen sobre los sujetos lectores-escritores que se pretenden formar (un futuro profesor o un futuro estudiante), en un diálogo no exento de tensiones entre los sujetos esperados y los sujetos reales que acceden a la formación docente. En este sentido, estas concepciones intervienen en los propósitos que cada profesor plantea en la enseñanza y en las apropiaciones de las prescripciones curriculares institucionales (ver capítulo 8), en tanto se proponen promover distintos vínculos con la lectura y la escritura en función de la identidad del sujeto en formación.

7. La materialidad de la enseñanza de la lectura y la escritura

La reconfiguración de la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial se derivó, ante todo, de un punto de inflexión provocado por el cambio en la materialidad de las prácticas debido al traslado a la modalidad remota en contexto de la emergencia sanitaria de covid-19. Por ello, es preciso realizar el análisis de tales reconfiguraciones, teniendo en cuenta una concepción específica de la materialidad como elemento constitutivo de la cultura escolar:

...la materialidad de la escuela no se resume a los objetos y soportes de la escritura. Los espacios y los tiempos escolares, así como la “memorabilia” que constituye el universo de la escuela, como pupitres, muebles, bancos, relojes, entre otros, son elementos importantes para el entendimiento de las prácticas escolares. (Vidal, 2007, p. 30)

A los fines del análisis en este capítulo partiremos de esta definición ampliando el universo de la materialidad a los objetos y soportes digitales. Para ello, en primer lugar, se describe la composición de la materialidad de los espacios curriculares de lectura y escritura en dos períodos: en la presencialidad previa a la pandemia de covid-19, esto es, en 2019; por otro, en contexto de educación remota de emergencia durante 2020. En segundo lugar, se analizan la reconfiguración y los usos de la materialidad producidos en este cambio de modalidad.

7.1. La materialidad de la enseñanza de la lectura y la escritura antes y después de la pandemia

Con el propósito de realizar el registro de la composición de la materialidad de las prácticas previa a la pandemia, la descripción se plantea en el siguiente orden: en primer lugar, se abordan algunas cuestiones generales; en segundo lugar, se presenta cada caso en particular. Es preciso subrayar que este apartado se realiza una descripción de las prácticas en la presencialidad haciendo foco en una serie de aspectos con el objeto de analizar más adelante sus reconfiguraciones en el contexto de la modalidad remota de emergencia.

En términos generales, previamente a la emergencia sanitaria, la materialidad escolar estaba compuesta por ciertos espacios (las aulas y los edificios escolares) y tiempos (los horarios recurrentes de la clase y la frecuencia semanal) y por los objetos y los soportes de lectura y escritura tradicionales, tales como carpetas, cuadernos y útiles de escritura. Asimismo, se observan ciertos usos incipientes y variables de las tecnologías digitales, tanto el *hardware* –equipos informáticos, proyectores, conectividad–, como el *software*, esto es, programas informáticos instalados en las computadoras, aplicaciones de dispositivos móviles o recursos con base en la web. Estas tecnologías irían ganando terreno en los procesos de enseñanza y

aprendizaje en la década de 2010 como entornos digitales en los que se expandían las aulas físicas.

Entre las aplicaciones informáticas más utilizadas, cabe destacar los sistemas de gestión del aprendizaje (SGA) –en especial Google Classroom³⁰ y el Campus Virtual provisto por el INFoD³¹– y los servicios de almacenamiento en la nube, como Google Drive o Dropbox. Respecto de los primeros es preciso mencionar que la ENS “A” cuenta con su propio entorno Google Workspace for Education (anteriormente denominado Google Apps for Education o G Suite for Education) desde 2016, incluyendo el SGA Google Classroom; en cambio, la ENS “B” y el IES “A” promueven el uso del Campus Virtual del INFoD.

En cuanto a las dimensiones espaciotemporales de las prácticas, en el Taller de Lectura y Escritura de la ENS “A”, la asistencia mínima requerida a los estudiantes debía alcanzar el 80% de los encuentros semanales de tres horas cátedra. En el Taller de Escritura Académica de la ENS “B”, dicha asistencia mínima debía ser del 85% de los encuentros. En cuanto al Taller-Tutoría de Escritura del IES “A”, este proyecto se desarrolla en varios espacios curriculares, con un acompañamiento intensivo del Taller n.º 1 de Campo de Formación en las Prácticas Profesionales (CFPP) de PEI, donde los estudiantes tenían el requisito mínimo de asistencia al 85% de las clases. Estas decisiones están enmarcadas en los documentos de los espacios de definición institucional, así como en los programas de estudios y en los regímenes académicos, en los cuales se destaca el carácter colectivo de la enseñanza y el aprendizaje en taller en el espacio del aula, con énfasis en el marco temporal de los encuentros semanales.

³⁰ La plataforma Google Classroom (<https://classroom.google.com>) se caracteriza por tener tres secciones:

- Novedades: anuncios del profesor a los estudiantes, que se acumulan en una secuencia temporal, “como un muro de Facebook”, según una de las profesoras;
- Trabajo en clase: espacio donde se pueden proponer distintas actividades agrupables temáticamente:
 - Tareas: actividades en que el profesor propone una consigna, a la que los estudiantes contestan con un archivo adjunto o compartido;
 - Tareas con cuestionario: tareas que se responden con un formulario de Google;
 - Pregunta: tarea que se contesta con una respuesta breve, que a su vez se muestra al resto de los estudiantes, de modo tal que es propicia para construir un foro;
 - Material: archivos adjuntos;
- Personas: listado de participantes del curso.

Cabe mencionar que los anuncios, las tareas, las preguntas y los materiales admiten la posibilidad de que todos los miembros de la clase (docente y estudiantes) puedan escribir comentarios. Las tareas, las tareas con cuestionario y las preguntas pueden ser calificadas con nota numérica solamente.

³¹ Desarrollado por la compañía Educativa (<https://www.educativa.com>), el Campus Virtual del INFoD es una plataforma a disposición de cada ISFD del país. A diferencia de Google Classroom, el profesor tiene una mayor posibilidad de diseño del entorno digital acorde a las necesidades de enseñanza. Sin embargo, el uso de esta herramienta requiere un aprendizaje más costoso. Dispone de varias secciones: Inicio, Presentación, Clases, Noticias, Calendario, Archivos, Sitios, Contactos, Mensajería interna, Foros, Wikis y Chat. En cada una de las clases, los docentes pueden asociar una serie de funciones: texto de la clase, archivos, evaluaciones con formularios con autocorrección, enlaces a otras secciones, actividades con posibilidad de que el estudiante cargue un archivo y sea corregido por el docente.

Una vez expuesto el cuadro general, es preciso describir cada caso en particular. En este sentido, **Graciela M.**, profesora en la ENS “A”, proponía situaciones de escritura que los estudiantes debían resolver de manera manuscrita en el momento de clase, así como también promovía el diálogo en el marco de la lectura de textos literarios. Al respecto, señaló en la entrevista que “en la presencialidad valen ellos, dos horas de producción pura”, haciendo referencia a las actividades enmarcadas en los límites temporales de los encuentros y en el espacio físico del aula. Asimismo, en el período previo a la pandemia, hacía un uso acotado de tecnologías digitales: no contaba con SGA, sino que compartía los textos y los materiales de estudio con el servicio de almacenamiento en la nube Google Drive. De todos modos, ofrecía la alternativa de los materiales en un negocio de fotocopias para quien no tuviera acceso a una computadora.

Del mismo modo, **Gabriel B.**, profesor en la ENS “A” y en la ENS “B”, caracterizó la materialidad de la enseñanza presencial:

...primero, poner en juego al conjunto de los estudiantes que están en un curso. En segundo lugar, porque hay una cercanía que es una verdad de Perogrullo, bueno, pero que es la distancia no te permite. Una *cercanía física* [énfasis agregado], una cercanía de ver la cara que está poniendo el estudiante. Con el docente también, la forma de moverse en el *espacio, espacio áulico* [énfasis agregado]. Hay cosas que me parece que facilitan esto que es la corrección de esas problemáticas [en referencia el uso de signos de puntuación].

De este modo, la enseñanza era posible no solo por el trabajo colectivo (el “conjunto de estudiantes”), sino también por la interacción situada en el espacio físico del aula durante los encuentros. Asimismo, hacía un uso acotado de las tecnologías digitales mediante el uso Google Classroom, para publicar anuncios y como repositorio de bibliografía y de consignas.

También **Alejandro O.**, profesor en la ENS “A” y en la ENS “B”, destacó el aspecto colectivo, que denominó la “dinámica”:

En la presencialidad, comenzamos o trato siempre de tener la dinámica a partir de un determinado tema teórico, o sea, específicamente (...) inmediatamente después de ese, de esa introducción más teórica, (...) inmediatamente ya lo ponemos en juego con actividades específicas (...) Ahí en el aula específicamente, y en el aula, sí, en la presencialidad mucho trabajo en grupo.

En otras palabras, en los tiempos y espacios específicos de la clase, Alejandro O. articulaba breves exposiciones teóricas con situaciones de lectura y escritura grupales. No obstante, este espacio presencial se expandía en un entorno digital en línea, especialmente mediante la plataforma Google Classroom, no solo como repositorio de bibliografía, sino también como un soporte de escritura para los estudiantes. De esta manera, los alumnos tenían la opción de entregar los trabajos en formato papel en el momento de la clase o en formato digital a través de Google Classroom.

En el caso de **Patricia W.**, profesora en la ENS “B”, el programa de 2019 indica la existencia de clases teórico-prácticas, con “participación activa de los estudiantes”. Sin embargo, se articulaba también con “la realización domiciliaria de trabajos prácticos escritos e individuales”. Los estudiantes debían entregar los textos impresos, que la profesora devolvía con correcciones realizadas con birome de color verde. Respecto de la mediación tecnológica, se advierte un uso acotado de las tecnologías digitales, mediante un blog con anuncios y con la comunicación mediante el correo electrónico. Tampoco tenía digitalizada la bibliografía, que ponía a disposición de los estudiantes en un negocio de fotocopiado. De esta manera, los usos de las tecnologías digitales eran mayormente fuera de línea y con poca interacción.

En cuanto a **Florencia C.**, profesora en la ENS “A”, planteó en la entrevista que resolución de las situaciones de lectura y escritura solían ser “domiciliarias” –a resolver como tarea en sus hogares– y, luego, los estudiantes debían traer los textos redactados a la clase para ser leídos al resto de los estudiantes:

Al principio hay que presionar un poco, nadie quiere leer [risas]. Soy bastante payasa. Hasta que se animen. Insisto mucho. Crear un clima donde poder leer sin tener vergüenza, que no va a pasar nada. Cada texto tiene una marca de subjetividad. Hay que ser respetuoso. No sé qué de personal hay en cada texto. Tengo que ser muy cuidadosa en un texto. Y luego, habilito el comentario. Otras cosas que habilito mucho. Después de dos o tres clases ya está, no pasa nada. Empiezan ellos solos “quiero leer”. Algo que insisto mucho son los comentarios o críticas.

De esta manera, aun cuando incluía situaciones de escritura diferidas respecto de los tiempos y espacios de los encuentros, en la clase presencial la profesora habilitaba una dinámica con un enfoque procesual de la escritura mediante la participación del colectivo de estudiantes. En cuanto al entorno digital, se limitaba al almacenamiento de los textos a través de una carpeta compartida de Dropbox, donde almacenaba los materiales de lectura del taller y, en consecuencia, evitaba la práctica de utilizar los textos en papel a través de fotocopias.

Finalmente, respecto de **Vanina S.**, profesora en el IES “A”, ponía en marcha una serie de prácticas en las que articulaba prácticas analógicas con prácticas digitales en el marco del proyecto Taller-Tutoría de Escritura, acompañando a los profesores y a los estudiantes en sus respectivos espacios curriculares. No obstante, tal como se mencionó en el capítulo 3, en esta investigación se pone el foco en la intervención en el Taller n.º 1 de CFPP del PEP. Entre otras cuestiones, cabe mencionar el uso del Campus Virtual (INFoD) en este taller y el hecho de que era ella quien manejaba (y seguiría manejando) los anuncios y la carga de consignas y de materiales lectura, aun cuando ella no fuera la profesora a cargo del espacio curricular, sino la tutora de escritura. En dicho marco, cabe mencionar la propuesta ocasional de situaciones de

escritura (más que de lectura) en el aula, en el horario de la clase, con las *netbooks* de la institución, metodología conocida como el modelo 1:1³²:

Esto de compartir pantalla permitió la escritura, ahí, *online*, en el momento, el trabajo muy directo ahí sobre las escrituras, que también lo hacíamos, porque llevábamos las computadoras ahí al aula o los alumnos traían sus computadoras³³ y trabajábamos, pero bueno, a lo mejor, menos colectivamente, alguna vez que conseguía el, ¿cómo se llama?, el cañón, sí, que conectaba, no es algo que, que sea propio de-, no es que necesito el Zoom o el Meet para hacerlo, algo de eso hacíamos en el aula, porque a mí el pizarrón me queda corto para trabajar con texto, no puedo escribir, podés escribir una oración, pero no escribir y mostrarles cómo puse una introducción y cómo cambié, entonces, a veces, hacía, llevaba, en cuanto a lo tecnológico, pero no que estemos <...> distanciados.

Así pues, y a diferencia del resto de los informantes, Vanina S. incorporaba la escritura digital en los tiempos y los espacios de la clase presencial. En relación con esto destacó las ventajas de este tipo de tecnología para la enseñanza de la escritura, en particular las computadoras y el proyector, frente a los soportes tradicionales como el pizarrón.

En suma, durante la presencialidad anterior a la pandemia se puede advertir un uso común y específico de los tiempos –el horario fijo y semanal de la clase– y de los espacios –el aula– en vínculo con un el carácter colectivo de las prácticas de enseñanza de escritura y de lectura y un enfoque procesual. En otras palabras, se planteaban situaciones típicas de las dinámicas de taller (Alvarado y Pampillo, 2013) que ponían el énfasis en el proceso de escritura. Por su parte, las tecnologías digitales complementaban la enseñanza en las aulas físicas, aunque con propuestas variables: en algunos casos, se trataba de un medio para anuncios y repositorios, lo cual implicaba una forma incipiente de lectura digital (Graciela M., Florencia C., Gabriel B. y Patricia W.); en otros casos, las prácticas de escritura digital tenían un lugar importante, tanto mediante el modelo 1:1 (Vanina S.), como de manera diferida (Alejandro O.) [ver Tabla 7]. En este sentido, se identifica una incipiente tensión en las prácticas digitales en función de la simultaneidad o no de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es, la sincronía versus la asincronía.

³² “El modelo 1:1 hace referencia a una computadora por alumno (...) Sin embargo, este modelo se fue transformando durante la primera década del siglo XXI, ya que fue pasando de la computadora de escritorio a equipos portátiles con conexión a Internet.” (Sagol, 2011, p. 10). En Argentina, la promoción de tal modelo ha tenido lugar en el marco de una serie de políticas públicas nacionales y jurisdiccionales. En el ámbito nacional, el Programa Conectar Igualdad (2010-2018, 2020 en adelante) es una política pública que incluye la distribución de *netbooks* a estudiantes y docentes secundarios de escuela de gestión estatal y docentes de ISFD. En la CABA, el Plan S@rmiento BA abarca la distribución de *netbooks* a alumnos de escuelas primarias de gestión estatal y computadoras portátiles para ser usadas en ISFD durante el horario de clase, así como también la instalación de conectividad en las escuelas (Vacchieri, 2013).

³³ Se refiere a las *netbooks* que tiene a disposición cada ISFD de la CABA para su uso durante las clases, en el marco del Plan S@rmientoBA.

Tabla 7. Usos de la materialidad en la presencialidad

Profesor	ISFD	Usos principales de la materialidad	Entorno digital que acompaña el aula	
			Software	Uso
Graciela M.	ENS "A"	Espacio del aula en los horarios de la clase como lugar y tiempo de la enseñanza simultánea.	Google Drive	<ul style="list-style-type: none"> • Repositorio de bibliografía y consignas
Gabriel B.	ENS "A" y "B"	<i>Ibidem</i>	Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios • Repositorio de bibliografía y consignas
Alejandro O.	ENS "A" y "B"	<i>Ibidem</i>	Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios • Repositorio de bibliografía y consignas • Soporte de escrituras de estudiantes
Patricia W.	ENS "B"	<i>Ibidem</i>	Blog, email	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios • Envío de consignas
Florencia C.	ENS "A"	<i>Ibidem</i>	Dropbox	<ul style="list-style-type: none"> • Repositorio de bibliografía y consignas
Vanina S.	IES "B"	<i>Ibidem</i> Uso de computadoras y proyector en clase con el modelo 1:1	Campus Virtual (INFoD)	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios • Repositorio de bibliografía y consignas • manejo del aula virtual de Taller n.º 1 del CFPP

7.2. La materialidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en la modalidad remota de emergencia

La suspensión de la presencialidad impactó directamente en la materialidad de las prácticas, pues se reconfiguraron los tiempos, los espacios y los soportes de lectura y escritura y, en consecuencia, los entornos digitales pasaron a ser los únicos ámbitos de mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de la enseñanza presencial, la modalidad remota de emergencia presentó una gran variedad de propuestas.

En el caso de **Graciela M.**, profesora de la ENS "A" sostuvo una propuesta basada principalmente en el uso del SGA Google Classroom, en articulación con encuentros sincrónicos por videollamada mediante la plataforma Zoom (<https://zoom.us>). Entre ambas aplicaciones, la que más utilizó fue la primera de ellas, sobre todo la sección "Novedades", desde la cual todas las semanas enviaba un mensaje en el día y el horario de la clase con una serie de instrucciones. Paralelamente, desde la sección "Trabajo en clase", aportaba archivos (esto es, ficheros informáticos) con materiales de lectura, consignas en archivos con formato de documento portátil (PDF, por su sigla en inglés) y, en menor medida, videos elaborados por

ella con explicaciones de los contenidos. Asimismo, contenía espacios para que los estudiantes pudieran adjuntar fotografías de sus trabajos escritos a mano, bajo la modalidad “Tareas” de Google Classroom. Del mismo modo, Graciela M. propuso un modo novedoso de plantear la revisión grupal de los trabajos escritos por las alumnas: en el marco de anuncios, la profesora adjuntaba archivos de todos los trabajos de los estudiantes con correcciones añadidas con programas para editar imágenes en formato *Joint Photographic Experts Group* (JPG) o para editar imágenes convertidas al formato PDF. A continuación, los alumnos escribían sus apreciaciones en los comentarios del anuncio. Cabe destacar que, en la sección “Trabajo en clase”, la profesora agrupaba temáticamente los materiales de lectura y las consignas. La inclusión de cada elemento de esta última sección implicaba un anuncio adicional en el tablón de “Novedades”.

En cuanto a las videollamadas, utilizó la plataforma Zoom regularmente, pero consideró que en este entorno digital no había podido desplegar las prácticas de enseñanza que se había propuesto. Al respecto, Graciela M. comentó que en un primer momento había intentado emplear las posibilidades de este *software* para una dinámica de taller –como la posibilidad de dividir los participantes en grupos–, pero tal intento no prosperaría debido a diversas dificultades de muchos/as estudiantes, tales como carencias de recursos tecnológicos o inconvenientes en la organización familiar de las personas con menores a cargo. En consecuencia, siguió sosteniendo los encuentros sincrónicos para quien pudiera conectarse, pero Google Classroom fue la aplicación que más empleó para la enseñanza dado que propuso allí la interacción de todos los estudiantes del grupo.

La modalidad utilizada por **Gabriel B.** fue bastante similar a la de Graciela M. en cuanto al uso del SGA como entorno digital de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en la ENS “A” como en la ENS “B”. En efecto, también organizó la enseñanza a partir de instrucciones semanales enviadas en anuncios publicados en el día y en el horario de la clase en Google Classroom. Cada eje del programa se organizó según la siguiente secuencia publicada en un anuncio en la primera semana de la cursada:

- Clase 1: entrega de material y actividades (sólo cuelgo los materiales)
- Clase 2: dudas sobre el material y actividades (encuentro sincrónico en nuestro día y horario)
- Clase 3: entregan las actividades.

Este ciclo se repitió tres veces de manera recurrente a lo largo del cuatrimestre. En primer lugar, en la sección “Trabajo en clase”, publicaba los materiales de lectura y archivos de audio, así como también las consignas de las actividades bajo el formato Tarea, que debían ser leídos a lo largo de la semana de la clase n.º 1. A continuación, en la clase n.º 2, establecía un espacio bajo

el formato “Pregunta” de Google Classroom durante el mismo horario de clases, a fin de que los estudiantes pudieran realizar consultas, que eran respondidas por el profesor inmediatamente. Finalmente, en la clase n.º 3 de la secuencia, los estudiantes entregaban los trabajos centrados en la comprensión lectora o en la producción escrita, bajo el formato Tarea. Luego de una semana, el profesor los devolvía evaluados a través de la misma plataforma.

En cuanto a **Alejandro O.**, la propuesta de trabajo en la ENS “B” también estuvo organizada a partir de Google Classroom, pero en modalidad totalmente asincrónica, sin encuentros simultáneos del grupo. En el caso de la ENS “A” sostuvo únicamente un encuentro por videollamada de Google Meet al final de ambos cuatrimestres, tal como lo exigió el Plan de Continuidad de dicha institución. Esta decisión se fundamentó en el registro de una serie de carencias materiales de los estudiantes: no solo la ausencia de conectividad, sino también las dificultades provocadas por las alteraciones de la vida cotidiana durante la pandemia, en especial los horarios laborales coincidentes con los de clase y las tareas de cuidado de menores. Del mismo modo que Graciela M. y Gabriel B., Alejandro O. publicaba un anuncio con instrucciones en la sección “Novedades” cada semana en el día y el horario de la clase. A diferencia de aquellos profesores, los materiales de lectura y audiovisuales estaban cargados como archivos adjuntos al anuncio publicado. Del mismo modo que Gabriel, Alejandro recibía y evaluaba los trabajos bajo la modalidad “Tarea” de la sección “Trabajo en clase” y recibía consultas por correo electrónico.

En el caso de **Patricia W.**, la propuesta tuvo su eje en los encuentros sincrónicos con videollamadas mediante reuniones semanales en el primer cuatrimestre y quincenales en el segundo. Complementariamente, empleó el Campus Virtual provisto por el INFoD, aunque solo usó activamente la sección Clases como repositorio de los materiales de lectura y las consignas de trabajo necesarios para el encuentro sincrónico. En algunas clases, adjuntó archivos PDF con resúmenes de las reuniones elaborados por ella, pero en la mayoría predominaron los textos teóricos (muchos escaneados por ella a partir de las copias en papel que distribuía previamente a la pandemia) y las consignas.

Respecto de los encuentros sincrónicos, la profesora reconoció haber utilizado activamente la función de presentar la pantalla³⁴ de la aplicación de videollamadas Google Meet para mostrar en línea los trabajos al grupo de estudiantes. De este modo, esta aplicación se convirtió en un soporte de lectura y escritura en proceso.

³⁴ La función de presentar la pantalla refiere a una herramienta que está en todas las aplicaciones de videollamadas (Zoom, Google Meet, Jitsi, Webex, etc.) y que permite mostrar al resto de los participantes de una reunión la pantalla de la computadora o dispositivo móvil desde donde está conectado el presentador.

Asimismo, utilizó activamente el correo electrónico para la interacción con los estudiantes fuera del horario de clases. En efecto, ella recibía los trabajos en documentos de Microsoft Word adjuntos a un mensaje en lugar de usar la función del Campus Virtual destinada al envío de archivos en el marco de actividades. Una vez corregidos, los devolvía por el mismo medio con comentarios en el cuerpo del texto.

Respecto de **Florencia C.**, construyó una propuesta que articuló una serie de aplicaciones de Google Workspace for Education: Google Classroom, el sistema de almacenamiento en la nube Google Drive, el procesador de textos en línea Google Docs y Google Meet. Así, en el día y horario de cada clase, publicaba un anuncio con instrucciones y materiales de lectura como archivos adjuntos a través de la plataforma Google Classroom. Asimismo, sostenía reuniones sincrónicas una vez por mes. Tenía dos estrategias de enseñanza distintas: una para la escritura y otra para la lectura.

En cuanto a la escritura, si bien las consignas estaban publicadas bajo el formato “Tareas” en la sección “Trabajo en clase”, los estudiantes no debían cargarlas como archivo adjunto, sino que las consignas estaban enlazadas a una carpeta compartida en Google Drive, donde los estudiantes debían cargar un archivo con la producción escrita solicitada. Para evaluarlos, utilizaba una clave de corrección con una tipología de colores. Como todos los estudiantes tenían acceso a dicha carpeta, podían leer los trabajos de sus compañeros con las observaciones de la profesora y, de este modo, aprender de las observaciones. Finalmente, estas evaluaciones eran retomadas en la videollamada mensual y comentadas en una situación de diálogo.

En cuanto a la lectura de textos literarios, los estudiantes recibían los cuentos (el género que más trabajó) y la consigna como archivos adjuntos de un anuncio y, a continuación, debían proponer sus respectivas interpretaciones en el marco de los comentarios de dicho anuncio, que, de esta manera, se convertían en foros, una herramienta usual en la educación a distancia.

Finalmente, **Vanina S.**, quien está a cargo del Proyecto Taller-Tutoría de Escritura en el IES “A”, destacó que no se pudo llevar a cabo el proyecto de integración con las materias de la misma manera que en la presencialidad previa a la pandemia, en especial el trabajo colectivo con los profesores de otras asignaturas. Sin embargo, también señaló aspectos positivos, especialmente, en el Taller n.º 1 del CFPP, espacio que ella acompaña no solo como tutora de escritura, sino también en la administración del aula virtual del curso (alojada en el Campus del INFoD). En efecto, en cuanto a los encuentros sincrónicos, resaltó las similitudes entre la presencialidad y la modalidad remota:

Y me sorprendió, ah, esto, esto fue un comentario de la otra profesora [a cargo del Taller n.º 1 del CFPP] (...) En algún momento cuando terminábamos alguno de estos encuentros, que además son los viernes a la noche [cara de rechazo], tarde, y la profesora me dice: “No me está..., no me está cayendo tan mal esto del Zoom, podemos trabajar bien”, como diciéndome “Podimos hacer lo que hacemos en clase. Pudimos encontrarnos *igual*, los alumnos pudieron participar, pudimos analizar lo de los textos que estábamos analizando, *de la misma manera*” [énfasis agregado].³⁵

Incluso encontró ventajas en el uso de las videollamadas frente a la presencialidad mediante la posibilidad de presentar la pantalla durante el encuentro. De manera similar a Patricia W., utilizó esta función para mostrar los escritos en proceso de los estudiantes y habilitar la lectura y la retroalimentación colectiva, propia de una dinámica de taller. Asimismo, mencionó el uso de la escritura colaborativa en documentos compartidos y en la pizarra colaborativa Jamboard (<https://jamboard.google.com>).

En suma, los cambios en la materialidad de las prácticas de enseñanza en el marco de la modalidad remota se manifestaron en los usos de diversas aplicaciones de *software* con base en la web, que se constituyeron como los entornos exclusivos que mediaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ver Tabla 8). A su vez, dichos entornos fueron los soportes de lectura, de escritura y de oralidad que organizaron las prácticas escolares. Se advierte una serie de tensiones no presentes en la presencialidad. En primer lugar, respecto de las temporalidades, las propuestas de enseñanza se ubican entre dos polos no excluyentes, a saber: aquellas en que las interacciones fueron principalmente asincrónicas (Graciela, M, Alejandro O., Gabriel B. y Florencia C.) y aquellas en que fueron eminentemente sincrónicas (Vanina S. y Patricia W.). En segundo lugar, el grado de interacción entre los miembros del grupo es otro criterio para ubicar las propuestas entre dos polos: aquellos casos en que las interacciones eran principalmente entre profesor y estudiante (Alejandro O., Gabriel B) y aquellos casos donde interactuaban todos los miembros del grupo (Graciela, M., Florencia, C., Vanina S. y Patricia W.).

Tabla 8. La materialidad de las prácticas en la modalidad remota de emergencia

Profesor	ISFD	Educación remota en contexto de emergencia sanitaria	
		Software	Uso
Graciela M.	ENS “A”	Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios semanales con instrucciones • Repositorio de consignas y materiales audiovisuales y de lectura y consignas • Soporte de escritura de estudiantes y lectura colectiva de textos literarios y de producciones de estudiantes
		Videollamadas	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro regular, aunque con poca participación

³⁵ En la entrevista, la profesora utilizó permanentemente un uso extendido en 2020 del vocablo *Zoom* no solo para denominar la aplicación, sino también como sinónimo de videollamada.

Profesor	ISFD	Educación remota en contexto de emergencia sanitaria	
		Software	Uso
Gabriel B.	ENS "A" y "B"	Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios semanales con instrucciones • Repositorio de consignas y materiales audiovisuales y de lectura • Soporte de escritura individual de estudiantes y de retroalimentación del profesor • Interacciones sincrónicas entre profesor y estudiantes individualmente
		Videollamadas	<ul style="list-style-type: none"> • Solo un encuentro al final de la cursada en ENS "A"
Alejandro O.	ENS "A" y "B"	Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios semanales con instrucciones • Repositorio de materiales audiovisuales y de lectura y consignas • Soporte de escritura individual de estudiantes y retroalimentación del profesor
		Videollamadas	<ul style="list-style-type: none"> • Solo un encuentro al final de la cursadas en ENS "A"
Patricia W.	ENS "B"	Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Repositorio de materiales de lectura y de consignas
		Email	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega y devolución de trabajos de los estudiantes
		Videollamadas	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros semanales o quincenales • Soporte de escrituras de estudiantes mediante la función de presentar la pantalla
Florencia C.	ENS "A"	Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios semanales con instrucciones • Repositorio de consignas y de materiales de lectura • Espacio de debate sobre lecturas
		Procesador de textos en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Soporte de escrituras de estudiantes y circulación en el grupo
		Videollamadas	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros mensuales
Vanina S.	IES "B"	SGA	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios con instrucciones • Repositorio de bibliografía y consignas- • Soporte de lecturas de estudiantes
		Videollamadas	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros regulares • Soporte de escritura mediante la función de presentar la pantalla
		Google Docs y Jamboard	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura colaborativa en clase sincrónica

7.3. Las reconfiguraciones de las prácticas a partir de los cambios de la materialidad

Tras haber descrito los usos de la materialidad en las prácticas de enseñanza previamente a la pandemia de covid-19 y durante la emergencia sanitaria en 2020, se presenta a continuación un análisis de los procesos de reconfiguración y desplazamientos de dichos usos desde un período hacia el otro.

En la etapa presencial, los profesores desplegaban prácticas bastante similares en vínculo con las dimensiones espaciales (el aula) y temporales de la clase (el día y el horario semanal); en este sentido, habilitaban distintas dinámicas de taller que ponían en juego las interacciones de los miembros de la clase con el fin de enseñar las prácticas de escritura y de

lectura con un enfoque procesual. Asimismo, los profesores presentaban usos incipientes y diversos de las tecnologías digitales en línea y fuera de línea como complemento de la clase presencial. En contraposición, en la modalidad remota de emergencia, los profesores reconfiguraron la enseñanza exclusivamente con usos diversos de las tecnologías digitales, condicionados o potenciados por diferentes variables (acceso y conectividad, saberes disponibles para el uso técnico, urgencias motivadas por la pandemia tales como el cuidado de niños escolarizados de manera remota) con el objeto de dar una respuesta satisfactoria a la emergencia del nuevo “aquí y ahora” de la enseñanza.

En el mencionado desplazamiento hubo cambios y permanencias de prácticas; por lo tanto, es preciso no solo identificar qué novedades presentó la modalidad remota, sino también qué aspectos de la materialidad de la presencialidad se reconfiguraron en este proceso.

Para ello, se tienen en cuenta los siguientes parámetros a fin de analizar dichas reconfiguraciones: en primer lugar, cómo se reformulan los usos del tiempo, que se ubican entre los polos de las propuestas sincrónicas y las asincrónicas; en segundo lugar y de manera asociada, de qué manera las tecnologías digitales utilizadas en la modalidad remota reconfiguraron los distintos espacios y soportes de escritura de la presencialidad previa a la pandemia, teniendo en cuenta las posibilidades de interacción que habilitaron los profesores, menos o más cercanas a la modalidad taller (Alvarado y Pampillo, 2013). En este cruce, se pueden identificar propuestas variables que intentaron reproducir las dinámicas de la clase presencial, o bien otras que reinventaron las prácticas.

En el caso de **Graciela M.**, profesora de la ENS “A”, la reformulación se configuró en un híbrido entre una analogía con un taller presencial y un énfasis en propuestas asincrónicas:

Respecto de la virtualidad fue muy complejo [el taller] de un día para el otro. Mucho del material y muchas de las consignas que yo llevo al taller fueron imposibles en la virtualidad. Yo contaba mucho con esto de pudieran trabajar en grupos y en parejas y lo cierto es que no todos estuvieron dispuestos a hacerlo a través de la virtualidad no porque no quisieran, sino porque a muchos se les dificultó la conectividad y quienes tenían conectividad en sus casas era muchas veces un caos lleno de hijos y de familiares que también necesitaban el espacio. (...) Lo único que se me ocurrió es usar dentro del Classroom esa pestaña llamada “Tablón” o “Novedades” (...) y bueno que es como una especie de muro de Facebook, utilizarla como un espacio en el que se podía compartir esto, socializar.

Tal como se describió en parte en el apartado 7.2, en un primer momento la profesora realizó un intento de reformular las dinámicas de taller propias de los espacios presenciales en los encuentros regulares a través de las videollamadas de la aplicación Zoom, mediante el uso de funciones como la división de los participantes en grupos. Sin embargo, los inconvenientes que tuvieron los estudiantes como producto de la pandemia (problemas de conectividad y tareas de cuidados de niños) impusieron nuevas restricciones inesperadas, frente a las cuales tuvo que

dar una respuesta para sostener la enseñanza. Por ello, se propuso reformular la dinámica del taller principalmente de manera asincrónica mediante la plataforma Google Classroom, utilizando sus posibilidades de interacción entre estudiantes. Y si bien sostenía semanalmente los encuentros sincrónicos por Zoom para consultas y dudas, no hubo allí una interacción entre estudiantes propia de la modalidad taller.

En cuanto a las prácticas de lectura, intentó reformular las instancias de debate en clase sobre textos literarios a través de la sección “Trabajo en clase” de Google Classroom. En varias oportunidades a lo largo del cuatrimestre, publicó varias actividades con textos adjuntos y consignas bajo el formato “Pregunta”, para que los estudiantes respondieran con interpretaciones del texto en cuestión. Las respuestas eran públicas, de modo tal que los estudiantes iban respondiendo no solo a la pregunta disparadora sino también intercambiando entre ellos. Claramente, no se trató de una interacción similar a la presencialidad, debido a la ausencia de sincronía, esto es, la interacción inmediata. En cambio, esta propuesta constituyó una interacción asincrónica y diferida en el tiempo.

Del mismo modo, también existió una reconfiguración del enfoque procesual de la enseñanza de la escritura en taller y de la evaluación, que en la presencialidad solía ocurrir en los límites temporales y espaciales de la clase, tal como lo relató en la entrevista:

[En la presencialidad] evalué el trabajo en la clase, esas reescrituras. Vos retomás esto que yo dije que muchas veces las autocorrecciones son en grupo, en pareja. En la virtualidad fue un problema esto, porque nosotros cuando nos encontramos a discutir y debatir esto de qué pasaba si los alumnos se copiaban no encontrábamos manera de reconocer eso. Se nos ocurrió pedirles que todas las consignas estuvieran escritas a mano también como una manera de acercarnos nosotros a la escritura, ver la foto de esa hoja escrita. Ver características que a través de un archivo de Word no se podían ver y que quizás se podían reconocer más fácilmente. Yo planteé también que me parecía fundamental que no escribieran en Word. (...) A escritores expertos quizás la autocorrección del Word me parece que les sirve a escritores expertos. Pero hay muchos chicos que tienen reales dificultades en la escritura. Entonces, el hecho de escribir a mano, los obligaba a poner atención en la escritura y que no fuera el que el autocorrector hiciera el trabajo. (...). Cuestiones de coherencia y cohesión el autocorrector no las corrige. (...) A uno de los profes, le pasó que hubo plagio, que hubo copiados de Internet. (...) A mí se me dificulta un poco creer que pueden encontrar la respuesta a la resolución a la consigna precisa que nosotros planteamos si es una consigna de invención (...). El tema de la evaluación fue complicado. Ese grupo que observaste fue un grupo muy trabajador. (...) Me resultó mucho que escribieran a mano. (...) Lo no se pudo hacer es esta evaluación que yo hago de manera grupal. (...) Pero pasaba que el no poder haberse encontrado cara a cara era un obstáculo. Cuando pasaba por los grupos [armados en Zoom] estaban en silencio.

De esta forma, dada la imposibilidad de usar Zoom para desplegar su propuesta de enseñanza en taller, el replanteo recurrió a los anuncios en Google Classroom, donde la profesora podía mostrar las fotos de los trabajos manuscritos con correcciones. En cada publicación de este tipo, los estudiantes dejaban comentarios a los textos de los compañeros. Las fechas no coincidían necesariamente con la de la publicación del anuncio; por ejemplo, un anuncio del 24 de abril

recibiría respuestas hasta tres semanas después, lo que asemeja a una dinámica de los foros asincrónicos propios de la educación a distancia. Esto pone en evidencia una propuesta de reformulación asincrónica de la dinámica presencial y simultánea del taller previo a la pandemia.

Sin embargo, esta reconfiguración también se sostuvo sobre permanencias en los soportes de escritura: en la modalidad remota, Graciela M. solicitaba a los estudiantes que escribieran los trabajos en forma manuscrita, que luego les tomaran una fotografía y, finalmente se las enviaran a través de la modalidad “Tareas” de la sección “Trabajo en clase”. En la entrevista, lo planteó como una estrategia para controlar la práctica del plagio, es decir, presentar como propios contenidos hallados en sitios de Internet. Aun así, la misma profesora puso reparos frente a este argumento porque consideró imposible el plagio de la escritura de invención. No obstante, justificó la propuesta de entregar fotos de trabajos manuscritos fundamentada en el enfoque procesual de la escritura, dado que este tipo de prácticas favorecería la revisión de los propios escritos y la revisión por pares.

Asimismo, la exposición docente que realizaba en el espacio y tiempo de la clase presencial se convirtió en lenguaje escrito –el anuncio publicado cada semana en el horario de la clase con instrucciones y actividades– y, en menor medida, en lenguaje audiovisual, a través de los videos temáticos elaborados por ella y disponibles en la mencionada plataforma. Asimismo, Google Classroom concentró una función que en la presencialidad cumplía el negocio de fotocopias donde dejaba el material y la carpeta compartida de Google Drive donde almacenaba los materiales de lectura y las consignas para usar en clase.

En el caso de **Gabriel B.**, construyó una propuesta de enseñanza donde las dimensiones espaciotemporales de la clase se replantearon principalmente mediante la interfaz del Google Classroom, tanto en el ENS “A”, como en el ENS “B”. En este pasaje, el primer aspecto llamativo consiste en que organiza las interacciones entre el profesor y los estudiantes para que ocurran exclusivamente en el horario de la clase, enfatizado desde la misma presentación de la materia en el segundo cuatrimestre de 2020:

Sí me parece indicado aclarar algunas cuestiones. Por un lado, ustedes tendrán conmigo determinados encuentros que, en muchos casos, serán sincrónicos. En este sentido, quien no pueda estar en el horario de 10:20 a 12:20, le pido que haga el cambio de comisión (la modalidad taller obliga a la participación continua). Como ya dije antes, no es un curso a distancia, por lo cual, no respondo a consultas por fuera del día y hora de nuestra clase. Además, la entrega de trabajos se debe hacer en TIEMPO Y FORMA; no hay atraso que vaya a ser considerado por mí, para la entrega de trabajos. En caso de tener problemas por alguna razón con la entrega, tengan a mano el mail o el whatsapp de algunx compañerx para que me haga llegar su trabajo. Todos los TPs se entregan por este medio, o sea, en las carpetas asignadas en el Classroom.

Este primer anuncio de la cursada estableció el contrato didáctico de manera escrita, a diferencia del modo oral, usual en la modalidad presencial para este tipo de instancias. Es preciso advertir, en primer lugar, que necesitó aclarar que no se trataba de un curso a distancia y, en segundo lugar, que destacó con letras mayúsculas que las entregas deben hacerse en “TIEMPO Y FORMA”. Estas aclaraciones cumplen la función de ordenar las interacciones para que ocurran en los límites temporales de las clases pautadas.

Por otra parte, dado que utilizó eminentemente Google Classroom en la modalidad remota (y en menor medida el correo electrónico), este SGA se convirtió en el principal espacio de interacción y soporte de escrituras –tanto del profesor como de los estudiantes– y de materiales de audio elaborados por él. En consecuencia, este entorno resignificó no solo el espacio del aula, sino también las prácticas de oralidad, aunque con diferencias.

Para analizar las conversiones mencionadas, es preciso enumerar una serie de situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura allí planteadas. En primer lugar, los anuncios semanales en los horarios de la clase con consignas y explicaciones escritas reemplazaron las exposiciones orales de la presencialidad. En segundo lugar, en las actividades en el formato “Pregunta”, los estudiantes podían realizar consultas, por lo que este tipo publicación reformuló de manera escrita los diálogos orales entre el profesor y cada uno de los estudiantes, aunque no lo planteó para una interacción de los estudiantes entre sí. En tercer lugar, bajo el formato “Tareas”, el profesor abrió una serie de espacios que contenían las consignas de escritura o de lectura y donde los estudiantes debían adjuntar los textos escritos en manera individual, para luego ser devueltos ya corregidos por la misma vía. Esta práctica reemplazó las entregas de trabajos en papel. Finalmente, los materiales de lectura fueron publicados en archivos en formato PDF, los cuales reemplazaron los materiales fotocopiados. En cuanto a los archivos de audio, sustituyeron la exposición docente propia de una clase presencial.

En cuanto a la interacción, el canal era bidireccional: del docente a cada uno de los estudiantes y de cada uno de los estudiantes al profesor, pero no entre alumnos. En consecuencia, desaparecieron en la modalidad remota las prácticas de diálogo oral entre estudiantes de la presencialidad, propias de la metodología de taller. Asimismo, es preciso aclarar que, si bien llamaba sincrónicas a las sesiones de consultas, esto no implica una cursada sincrónica porque solo un tercio de las clases ocurría bajo dicha modalidad y no promovía la simultaneidad de todo el curso, sino solo la interacción del profesor con cada estudiante en particular.

De este modo, la transformación en la modalidad remota se distanció ampliamente de su propuesta de clase presencial. Si bien sostuvo los límites temporales de la clase, no reformuló en la virtualidad la concepción de taller que implica, en sus palabras, “poner en juego al conjunto de los estudiantes que están en el curso” porque no promovió la interacción del curso como grupo, especialmente entre los estudiantes entre sí. En efecto, esto sucedió porque el profesor ordenó las interacciones en el SGA como soporte de escritura de un modo en que las intervenciones de los estudiantes no suponían como destinatario al resto del curso, sino principalmente al docente. En el caso de las consultas que realizaban los estudiantes, si bien todos los participantes eran potencialmente receptores, la interacción era principalmente entre el docente y el alumno. En cuanto a la producción de textos escritos –de los “TPs”–, la modalidad del soporte tenía como destinatario exclusivo al profesor, que evaluaba en línea el texto y lo devolvía con correcciones a cada estudiante.

Respecto de **Alejandro O.**, profesor de las ENS “A” y “B”, la propuesta de carácter asincrónico de los cursos difirió radicalmente de sus talleres en la modalidad presencial. Así lo expuso en un anuncio al final del primer cuatrimestre en la ENS “A”:

El EDI está pensado como un taller presencial, un elemento basal de su dinámica es la retroalimentación en el aula, entre el/la docente y lxs estudiantes, y entre lxs mismxs estudiantes. Todo esto está ausente en una cursada virtual.

Efectivamente, la presencialidad y el vínculo grupal son considerados elementos esenciales para el dispositivo taller, en sus palabras: “Ahí en el aula específicamente y en el aula, sí, en la presencialidad, mucho trabajo en grupo.” Por tanto, reconfiguró el espacio y el tiempo del taller presencial en un conjunto de situaciones de enseñanza asincrónicas a través de la plataforma Google Classroom en la modalidad remota. De esa manera, eliminó la simultaneidad de docentes y alumnos y el vínculo allí establecido y, por consiguiente, las interacciones diferidas en el tiempo quedaron restringidas a la relación entre el profesor y cada uno de los estudiantes.

Cabe aclarar que tal reconfiguración fue una decisión tras haber probado instancias de trabajo colectivo propias de un taller, aunque sin éxito:

...un poco para lo anterior ahora sigo con esto, porque se vincula, o sea, por ejemplo, pensando en cómo tratar de reproducir, por ejemplo, esa esa escritura colectiva, digamos, ¿no?, que se daba en el aula pensé bueno, puedo tratar de que trabajen con Google Drive o con Google Docs, digamos, y trabajar con lo que es el control de cambios o lo que son los distintos cambios que realizan cada uno de los de los escritores, de las escritoras en el documento, digamos, para ir viendo que todos y todas, que un grupo trabaje sobre un mismo documento.

A pesar de haber intentado una reformulación de las dinámicas presenciales con otros soportes de escritura interactivos, como Google Docs, tales intentos fracasaron ante la ausencia de saberes digitales de los estudiantes, por lo que decidió plantear situaciones de trabajo individual,

tal como lo expresó en la entrevista: “decanté para la cuestión individual”. De este modo, el SGA usado por Alejandro O. se convirtió en el único espacio de mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, soporte de escrituras y lecturas del profesor hacia los estudiantes, y de los estudiantes al profesor, pero no de los estudiantes entre sí.

Cabe resaltar que, en el caso de este profesor, las dinámicas de trabajo durante la presencialidad ya contaban con algunos procesos asincrónicos mediados por tecnologías digitales:

... en la presencialidad (...) ya trabajo con Google Classroom, sobre todo, como sistema de anuncios y para colgar la bibliografía, ¿no?, o sea, toda la bibliografía la tienen ahí digital, pueden acceder y para comunicar también acceden por ahí y también, (...) yo los trabajos prácticos (...) los cuelgo en Classroom, y doy la posibilidad de quien quiera pueda hacerlo, de forma digital, o si quieren lo pueden entregar impreso, en la clase, ¿no? Entonces, si tenemos clase hoy jueves a la noche, en la presencialidad yo les daba la opción de, bueno, quien quiera puede entregarlo por Classroom directamente, no necesariamente el jueves a la noche, y a quien le gusta hacer, hacerlo impreso, lo puede entregar el jueves a la noche.

En esta propuesta puede observarse que, en la presencialidad previa a la pandemia, Google Classroom no solo era un repositorio, sino también un soporte de escrituras de los estudiantes. Asimismo, era un espacio y un tiempo escolar paralelo al del aula, por la posibilidad de entregar trabajos fuera de los horarios del taller. Por otro lado, los trabajos podían ser evaluados en papel o de manera digital dependiendo el modo de entrega. En otras palabras, la reorganización del tiempo y del espacio de la modalidad remota de emergencia ya estaba presente previamente de manera incipiente, de modo que esta práctica fue sostenida y constituyó el fundamento de la reconfiguración en 2020.

Por otro lado, la única práctica cercana a la sincronía en modalidad remota fue el hecho de que los estudiantes recibían los anuncios con las instrucciones, las consignas y los materiales en los horarios estipulados de cada clase. Sin embargo, no había sincronía propiamente dicha porque no había interacciones simultáneas del grupo y porque los anuncios y las tareas eran programados con anterioridad, de modo tal que el tiempo de la emisión de los mensajes no coincidía con el de la recepción. En cuanto a los diálogos entre profesor y estudiantes del aula, fueron reemplazados por consultas e interacciones diferidas en el tiempo, en los comentarios de los anuncios y por correo electrónico.

Por último, la producción de videos para cada unidad temática es también una variable a considerar:

Yo creo que más que nada, lo que, de hecho, lo vi cuando lo estaba produciendo, digamos, o sea, la cuestión teórica, o sea, de la explicación teórica, determinado tema, eso se, lo pude reformular a través de los videos, digamos, o sea, los videos, pude reformular esa primera parte de explicación, también, no tan específica, si se quiere, sino mucho más, al revés.

Así pues, el material audiovisual reconfiguró las prácticas de oralidad de la exposición docente. Se trató de una permanencia porque reprodujo los discursos áulicos, aunque también se trató de una reconfiguración, ya que era diferida y carecía de la interacción propia del taller presencial. En efecto, los discursos dialogales de las interacciones inmediatas, sobre todo entre estudiantes, no tuvieron reemplazo en la modalidad remota.

En el extremo opuesto al de Alejandro O., la propuesta de **Patricia W.**, profesora de la ENS “B”, intentó reproducir la dinámica del entorno físico del taller presencial en la modalidad remota en virtud de que las videollamadas fueron el principal *software* que usó como mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien hubo claras transformaciones debido a la reformulación de espacios y soportes, los encuentros sincrónicos conservaron los tiempos y las interacciones de la modalidad presencial.

Aun así, destacó ciertas ventajas de las videollamadas de los encuentros sincrónicos:

Sí aprendí, que me sirvió muchísimo, en los encuentros sincrónicos utilizar la posibilidad de exponer como diapositiva los textos. Entonces eso fue fantástico, porque estábamos en la clase y todo texto que estábamos comentando, que estábamos analizarlo, lo podía exponer, podíamos leerlo conjuntamente, podíamos observar juntos ciertas características. Elaboré diapositivas, eso también, hice diapositivas, esquemas que proyectaba mientras explicaba. Y después, en algunos casos, lo publicaba como clase escrita, como una especie de repaso escrito que estaba ahí.

Las videollamadas se enriquecieron con la puesta en práctica de nuevas posibilidades propias de la dinámica de un taller a partir de la función de presentar la pantalla y del uso de presentaciones de PowerPoint para compartir contenidos, como si fuera el pizarrón utilizado en la presencialidad.

En cuanto al SGA, no se trató de un espacio de interacción, sino un repositorio de lecturas y de consignas, por lo que cumplió una función similar al blog que usaba los años anteriores debido al carácter unidireccional del canal: de profesora a estudiantes, pero no viceversa. Así, el SGA era un ámbito que expandía la videollamada, del mismo modo que el blog era un entorno digital que expandía el aula física.

Otros objetos donde se puede observar una reformulación que intenta reproducir la enseñanza presencial son los soportes de escritura de los alumnos. Mientras que en la presencialidad los estudiantes le entregaban los trabajos en papel y ella los corregía con birome verde, en la modalidad remota los estudiantes se los entregaban en archivos de Word como adjunto por correo electrónico y ella los devolvía con comentarios y una apreciación al final del documento. Se trata de la misma práctica bidireccional y no interactiva, pero con herramientas digitales.

Cabe advertir que, de acuerdo con la autopercepción de la docente, considera no haber podido enseñar todos los contenidos que enseñaba previamente a la pandemia:

En el contexto de pandemia, (...) esta entrevista tiene que tener una gran advertencia de “hecho en pandemia” porque estamos en un contexto realmente, totalmente extraordinario. El primer cuatrimestre y el segundo también tuvieron características nuevas en este contexto. En este segundo cuatrimestre, por ejemplo, yo hablé con Patricia porque había solicitado una licencia sin goce incluso (...). Después entonces esto fue general: se estipuló una clase presencial y a la semana siguiente enviar material digitalizado para lectura, etcétera. A mí me parece que no funcionó muy bien esa estrategia. No logré dar muchos temas que me parecían importantes, por ejemplo, todo lo que corresponde a polifonía, es importante poder pensarlo un poco más, en fin. La idea de realizar textos. Y esto ya con la producción, con la escritura, creo que es mucho más limitado lo que puedo hacer. Porque con la lectura, el reconocimiento de las características de textos expositivos y textos argumentativos, me parece que logramos desarrollar, me parece que en la producción de la escritura hay para mí, como una falta todavía que no se termina de poder desarrollar.

En otras palabras, en el primer cuatrimestre dictado en modalidad remota, Patricia W. consideró no haber podido realizar todo lo propuesto, sobre todo en cuanto a la enseñanza de la escritura, más que la lectura. En el segundo cuatrimestre de 2020, pautó encuentros quincenales y, según ella misma, enseñó menos aún. Es otras palabras y según su autopercepción, aun en el intento de conservar las características de la propuesta presencial, el cambio de modalidad implicó un perjuicio en la calidad de la enseñanza.

En el caso de **Florencia C.**, profesora de la ENS “A”, la propuesta de la modalidad taller incluyó un replanteo importante de las dimensiones espaciotemporales de la clase presencial, dado que solo pautó encuentros sincrónicos por videollamada una vez por mes. Sin embargo, a diferencia de Alejandro O. y Gabriel B., sostuvo la dinámica de un taller con un trabajo colectivo de lectura y escritura con interacciones diferidas entre la profesora y los estudiantes y también entre estos últimos:

En la pandemia, lo que le sirvió es el uso del Drive. Puse textos breves en un documento. Me pareció genial, porque tienen ejemplos de todos. Eso no lo tenés nunca en el aula. Cualquier texto que pida, me lo entregan en papel, lo corrijo. No ves las correcciones. Acá tenés las correcciones que les hice a todos. Es una gran batería de ejemplos.

Entonces, a partir del entorno digital constituido con el SGA y los documentos compartidos, construyó la dinámica de un taller en una temporalidad eminentemente asincrónica, porque los estudiantes no necesariamente trabajaban en el horario de la clase, sino cuando ellos querían, siempre respetando fechas límites. En este sentido, su propuesta incluyó el aprovechamiento del soporte de Google Docs, no solo por los recursos de este procesador de texto en la evaluación de la escritura (el sistema de categoría por colores), sino también por la posibilidad que tenían los estudiantes de acceder a los textos de los compañeros de curso, para comentar y para aprender de las fortalezas y los errores de los otros.

Respecto de las prácticas de lectura, también reformuló las interacciones entre profesor y estudiantes propias de las dinámicas del taller presencial, esto es, el debate sobre textos

literarios en modalidad asincrónica a través de los foros, una práctica típica de la educación a distancia.

Finalmente, en cuanto a **Vanina S.**, quien desarrolla el Proyecto Taller-Tutoría de Escritura en el IES “A”, se advierte que la profesora reutilizó en la modalidad remota varias tecnologías digitales que recrearon prácticas que ya había desarrollado en la presencialidad. Entre ellas, cabe destacar el SGA como entorno de mediación de procesos de enseñanza y aprendizaje ante la ausencia de los espacios tradicionales de la clase:

Entonces, ya un poquito el aula virtual la veníamos usando a instancias más sobre todo y en este año la que más se ocupó de subir los materiales al aula, manejar el aula fui yo [risas], en ese sentido, mi... No, el aula cobró otra fuerza, no tanto como la que yo les doy en mis propias materias y no tanto como la que me hubiera gustado, quizás, pero, eso, digamos, un poco más el aula virtual y a lo mejor esa tarea cayó más en mí porque estaba más convencida.

La mención del uso del “aula virtual” refiere al aula del Taller n.º 1 del CFPP (PEP) en el marco del Campus Virtual del nodo IES “A”, espacio donde realiza un trabajo de tutoría de las prácticas de lectura y escritura incluyendo el manejo de dicho entorno digital desde antes de la pandemia, a pesar de no ser la profesora titular del Taller. De este modo, la pandemia potenció un uso incipiente del mencionado entorno digital, que pasaría a tomar un lugar más relevante en 2020, aunque no central.

En un sentido similar a Patricia W., los encuentros sincrónicos fueron considerados como un modo de mantener y darle continuidad a las dinámicas previas a la pandemia. No obstante, encontró nuevas ventajas por las posibilidades de trabajo de dicho *software* para la enseñanza de la escritura en comparación con herramientas propias de la presencialidad tales como el pizarrón. De este modo, la función de presentar la pantalla en las videollamadas propició una enseñanza con un enfoque procesual porque el conjunto de los estudiantes podía comentar las escrituras en proceso mientras la profesora las presentaba en la pantalla. Así pues, se establecían diálogos grupales con una dinámica más propia de un taller. Cabe resaltar que esta última práctica tuvo su germen en la presencialidad previa a la pandemia, pues reformuló la implementación del modelo 1:1 y el uso del proyector. Asimismo, esta práctica fue profundizada mediante la escritura colectiva mediante el uso de documentos compartidos y la pizarra digital Jamboard, siempre durante la clase sincrónica.

7.4. Las reinenciones de las prácticas a partir del cambio de la materialidad

A partir del procedimiento analítico de contrastación (Rockwell, 2011), se pueden identificar las reconfiguraciones de las prácticas durante la modalidad remota de emergencia en términos de cambios y permanencias. Y, al mismo tiempo, es posible analizar en qué casos

estas reconfiguraciones implicaron una reinención de las prácticas de enseñanza; en otras palabras, aquellas situaciones en las que los cambios en la materialidad provocaron replanteos y/o recrearon una característica troncal del taller de lectura y escritura: la modalidad de trabajo.

Para ello, se identifica una serie de tensiones que caracterizan la variación de las reconfiguraciones de la enseñanza en modalidad remota de emergencia, a saber: por un lado, los usos de los tiempos, esto es, las propuestas sincrónicas versus las asincrónicas; por otro, las interacciones entre los miembros del grupo, esto es, las propuestas que pusieron en juego los intercambios entre los todos los sujetos del grupo versus aquellas que solo propusieron intercambios entre el profesor y los estudiantes (ver Tabla 9). En ambos tipos de tensiones (sincronía vs. asincronía; interacciones de todo el curso vs. interacciones entre el profesor y cada estudiante), no se trata de categorías excluyentes, sino de polos donde las propuestas se ubican gradualmente más cerca de uno que del otro.

Tabla 9. Comparación de usos de la materialidad en la modalidad remota de emergencia

	Carácter eminentemente sincrónico de la propuesta	Carácter eminentemente asincrónico de la propuesta
Interacciones entre todos los miembros de la comisión	Patricia W. Vanina S.	Graciela M. Florencia C.
Interacciones entre el profesor y cada estudiante		Alejandro O. Gabriel B.

En cuanto a los usos de los tiempos, el carácter sincrónico o asincrónico de las propuestas dependió de la interacción simultánea o diferida de los integrantes del grupo en los horarios pautados de la clase. Esta disyuntiva se correlacionó con las aplicaciones de *software* que se utilizaron en la construcción de los entornos digitales que redefinieron el espacio de la clase.

En este sentido, las propuestas de Vanina S. y Patricia W. se configuraron como prácticas de enseñanza sincrónicas propiamente dichas. Aquellas profesoras implementaron sistemáticamente las videollamadas, de modo tal que dieron lugar a estrategias colectivas de trabajo que buscaron reproducir el taller presencial con base en las prácticas de oralidad propias de la conversación. No obstante, en este intento de reproducir la modalidad presencial, se puede identificar una reinención de los respectivos talleres en la medida de que la reconfiguraciones de los usos de los soportes de lectura y escritura (exposición y comentario de textos mediante la función de presentar la pantalla en la videollamada, escritura colectiva en documentos compartidos y en el Jamboard) incorporaron nuevos modos de interactuar entre los miembros

del grupo y de trabajar con las escrituras en proceso. En efecto, según las profesoras, fueron provechosas para la enseñanza de la lectura y la escritura en taller.

Por su parte, la modalidad asincrónica se puede dividir entre dos tipos de propuestas: por un lado, aquellas que favorecieron las interacciones diferidas del conjunto de los estudiantes con el fin de reemplazar la conversación de las prácticas de oralidad propias de la presencialidad (Florencia C. y Graciela M.) por diálogos grupales diferidos; y, por otro lado, aquellas que pusieron énfasis en la interacción del profesor con cada alumno de manera individual (Alejandro O. y Gabriel B.). En todos los casos, se pueden identificar reinvenções de prácticas: aunque con diferencias, se produjeron ciertos cambios que recrearon la modalidad de trabajo en taller.

Así, en el caso de Florencia C., la reinvencción radica en su propuesta de trabajo principalmente mediante interacciones grupales diferidas en el tiempo que replantean la necesidad de inmediatez de los talleres, pero conservan el rasgo esencial de la interacción entre todos los miembros del grupo (Alvarado y Pampillo, 2013). Para ello, implementó una propuesta de carácter colectivo con el uso de Google Drive, Google Docs y un sistema de corrección específico optando por no utilizar la función para recibir trabajos que provee Google Classroom. De este modo, y en lo que podría denominarse una desobediencia tecnológica (Cobo, 2016), la reconfiguración de la propuesta implicó una creación artesanal de los propios artefactos escolares en contexto de emergencia (Vidal, 2017).

En cuanto a Graciela M. hubo en parte una reinvencción similar en la enseñanza debido a la reformulación asincrónica del trabajo propio de un taller, aunque con ciertas permanencias por la exigencia de textos manuscritos.

Respecto de Alejandro O. y Gabriel B, sus propuestas representaron una reinvencción de las prácticas dado que reemplazaron la enseñanza con simultaneidad temporal y espacial por otra modalidad en un entorno digital, asincrónica y sin las interacciones grupales propias de un taller. En este sentido, aun conservando su propósito de enseñar prácticas de lectura, las propuestas de los respectivos espacios presentaron configuraciones nuevas en tanto estos profesores promovieron una enseñanza de dichas prácticas con una modalidad en la que se privilegiaron las interacciones entre el docente y los estudiantes y de manera diferida.

7.5. Síntesis

La reconfiguración de la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial se derivó de un cambio en la materialidad de las prácticas. Por ello, en este capítulo, en primer lugar, se describió la composición de la materialidad de los espacios de lectura y

escritura en dos momentos: en la presencialidad previa a la pandemia de covid-19 y, por otro, en el contexto de la educación remota de emergencia. En segundo lugar, se analizaron la reconfiguración y los usos de la materialidad en las prácticas escolares.

En este sentido, se estudiaron los desplazamientos y las permanencias en tres aspectos: el espacio, el tiempo y los soportes de escritura. Allí se pudo observar una serie de reconfiguraciones variables de los entornos digitales como soportes de escritura, pero a su vez como redefinición de los espacios áulicos y los tiempos escolares caracterizados por una tensión entre las prácticas sincrónicas y las asincrónicas. A su vez, se identificaron distintas configuraciones variables de las propuestas que ponen el acento en la interacción grupal, o bien entre el profesor y cada estudiante por separado. Teniendo en cuenta si hubo cambios radicales fue posible identificar la existencia de reinversiones de la enseñanza en el marco de las reconfiguraciones de la modalidad remota. Así pues, se identificaron dos grupos de casos: por un lado, aquellos que buscaron reiterar las dinámicas de taller presencial a través de clases sincrónicas con nuevas herramientas que reinventaron los modos de interactuar durante los encuentros; por otro, aquellos que reinventaron la modalidad de trabajo mediante el replanteo del taller de manera asincrónica, ya sea con interacciones grupales, o bien con interacciones exclusivas entre el profesor y cada alumno.

8. Cambios y permanencias en la lectura y escritura como campo de conocimiento de la formación docente: del currículum prescripto al currículum enseñado

En el último capítulo, se analizan los cambios y las permanencias en las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza considerando la lectura y la escritura en la formación docente inicial como campo de saberes pedagógicos en contrucción, con diálogos permanentes con las concepciones de los sujetos lectores-escritores que se pretenden formar y con las prescripciones curriculares institucionales. Se parte de la concepción clásica de currículum como colección de saberes que se enseña en instituciones educativas, considerando dos dimensiones: “disciplina” –coherencia estructural– y “ordo” –secuencia interna– (Hamilton, 1993). Sin embargo, como el estudio se centra en la acción de los profesores, se consideran los cambios y las permanencias del currículum enseñado, definido como

It is what teachers do (lecture, ask questions, listen, organize classes into groups, etc.) and use (chalk, texts, worksheets, machines, etc.) to present contents, ideas, skills, and attitudes. Here is where teachers' beliefs begin altering the intended curriculum.

[Es lo que hacen los profesores (dar lecciones, hacer preguntas, escuchar, organizar las clases en grupos, etc.) y utilizar (tiza, libros de texto, fichas de ejercicios, máquinas, etc.) para presentar contenidos, ideas, habilidades y actitudes. Aquí es donde las creencias de los profesores comienzan a alterar el currículum prescripto.] (Cuban, 1992, p. 222)

En el caso de los espacios de lectura y escritura, se trata de un ámbito donde intervienen las creencias y concepciones de los profesores (ver capítulo 6), lo que implica un despliegue de tácticas de los sujetos.

Para ello, se tienen en cuenta las siguientes dimensiones que complementan los análisis realizados en los capítulos anteriores: los contenidos, la metodología y la evaluación. En cada apartado, primero se analizan los casos en particular y, a continuación, se los contrasta.

8.1. Los contenidos: la selección y el orden

El estudio de la selección de contenidos tiene como fuente los entornos digitales a los que se ha tenido acceso y donde se puede observar el despliegue de las prácticas en pandemia. Paralelamente, el discurso de los profesores da cuenta de las concepciones de sus propias prácticas antes y durante la emergencia sanitaria. En consonancia con el rol de la lectura y la escritura que cada profesor pretende promover para los sujetos de la formación, los contenidos son el área que menos cambios ha sufrido, pues se trata de un aspecto central al que se le

pretende dar continuidad en la emergencia del nuevo “aquí y ahora” impuesto por la pandemia de covid-19 y que les da identidad a los espacios.

Antes de abordar los contenidos enseñados, es preciso recordar algunas cuestiones de las prescripciones curriculares. La ENS “B” prescribe contenidos muy generales en el proyecto del período 2017-2020, por lo que la referencia que usan los profesores es el proyecto de 2010-2014, que tuvo continuidad en el período 2014-2017, y orienta la enseñanza (ver anexo 4). En cambio, la ENS “A” prescribe una amplia variedad de contenidos. Aunque se privilegie el género narrativo y la escritura de invención, la enunciación de dichos contenidos tiene una amplitud tal que habilita distintas concreciones curriculares en la enseñanza (ver anexo 3). Este último nivel de concreción da lugar a múltiples tensiones en función de las concepciones de los docentes. Por su parte, en el caso del IES “A”, el proyecto Taller-Tutoría de Escritura acompaña los contenidos de las asignaturas.

En tal sentido, a continuación, se analizan las concreciones curriculares de los contenidos en función de las dimensiones de selección y orden (Hamilton, 1993). Teniendo en cuenta las similitudes y las diferencias, el análisis se puede dividir en tres grupos: el primero, integrado por Graciela M. y Florencia C.; el segundo, por Alejandro O., Gabriel B. y Patricia W.; el tercero, por Vanina S. El primer grupo está compuesto por profesoras cuyas propuestas destacan los textos narrativos y literarios en sus ejes de contenidos, teniendo en cuenta el concepto de género como criterio organizador. El segundo grupo está formado por docentes cuyas clases están ordenadas en función de tipos textuales y en especial los tipos explicativos y argumentativos. El tercer grupo se diferencia en que no es un espacio y sigue los contenidos de los espacios que acompaña (por ejemplo, Taller n.º 1 del CFPP).

En el caso de **Graciela M.**, profesora de la ENS “A”, organizó el programa bajo el concepto de género discursivo (Bajtín, 1998), y estableció cuatro unidades de contenidos: una primera unidad destinada cuestiones generales bajo el eje de este concepto; una segunda unidad con foco en la lectura y escritura de textos literarios; una tercera, más generalista, con eje en conceptos de gramática textual, como coherencia y cohesión, y en normativa morfosintáctica y ortográfica; y, finalmente, los textos “no literarios”, es decir, definidos por la negativa, entre los que fue propuesta la escritura de textos de divulgación científica. En la práctica, este programa se concretó en una serie de situaciones de lectura y escritura, ordenadas a partir del criterio genérico: cuento, carta, crónica y divulgación científica. Intercaló estas prácticas con ejercicios vinculados a la unidad de nociones de gramática textual y normativa gramatical y ortográfica.

En cuanto a **Florencia C.**, profesora de la ENS “A”, presentó una secuencia también organizada principalmente con base en el criterio de los géneros, con énfasis en la escritura por sobre la lectura, para abordar tres casos específicos: la autobiografía, el cuento y el artículo de divulgación. La primera situación de escritura fue la autobiografía y cumplió la función de diagnóstico, presentación y aprendizaje de los criterios de corrección. A continuación, el tratamiento del cuento y el artículo de divulgación comenzó siempre por la lectura de textos literarios y no literarios y el debate, prestando atención a categorías de análisis de dichos géneros, pero no limitándose a ellas. Cabe mencionar que las lecturas propuestas no se reducían a la identificación de propiedades de los géneros, sino que tal identificación era solo una parte de un trabajo más amplio de interpretación. Tras dicha lectura, proponía consignas de escritura de invención. Además, una de las situaciones de escritura se articuló con el aprendizaje de signos de puntuación. Asimismo, es preciso subrayar que la mayor parte de los contenidos correspondieron a textos narrativos, que la profesora considera fundamentales para un futuro docente.

Tanto en el caso de Graciela M. como de Florencia C., admitieron que, en modalidad remota de emergencia, la cantidad de contenidos enseñados fue condicionada por las actitudes y la disponibilidad de herramientas y saberes digitales de los estudiantes. Se trata de un cambio en la modalidad remota que convive con las continuidades mencionadas.

En el segundo grupo, **Alejandro O.**, profesor en la ENS “A” y en la ENS “B”, unificó los contenidos para ambas instituciones, a pesar de las diferencias de enfoques propuestos en las prescripciones curriculares. Comenzó con conceptos generales, como enunciador, enunciatario, referente, paratexto, género discursivo y tipos textuales; luego, nociones de gramática oracional y lingüística textual, como oración, párrafo, texto; a continuación, continuó con el texto explicativo³⁶, con énfasis en géneros de evaluación, como el parcial, para luego finalizar el programa con la secuencia argumentativa, en el marco de la cual eligió el género ensayo. Se destaca, pues, la selección de los tipos textuales explicativo y argumentativo, escogidos en la amplia variedad de contenidos propuestos en el ENS “A”, institución que, sin embargo, se orienta más a la escritura de invención y, especialmente, de textos narrativos. Por

³⁶ Cabe mencionar que Andrés usó alternativamente los términos “expositivo-explicativo” y “explicativo” para denominar el mismo tipo textual. Se trata de un punto de debate tanto en la producción científica como en la incorporación de estos conceptos de la lingüística del texto en las disciplinas escolares. Adam (1992), Zamudio y Atorresi (2000) y Bassols y Torrent (2003) identifican el tipo textual como “explicativo”, mientras que Arnoux et al. (1998), Arnoux et al. (2002) y Álvarez Angulo (2001) utilizan el término “expositivo-explicativo”. Sobre el debate de los límites entre la explicación y la exposición, cfr. Adam (1992), especialmente el apartado “Explicatif, expositif et informatif” (pp. 126-130), y Zamudio y Atorresi (2000), especialmente el apartado “El caso del discurso expositivo” (p. 45).

otro lado, si bien tuvo en cuenta el concepto de género como fundamental en sus contenidos, el criterio organizador fue el de tipos textuales: explicativos y argumentativos.

Es preciso advertir que la mencionada unificación fue decidida por Alejandro en el contexto de la modalidad remota de emergencia. En el ENS “B”, ya trabajaba con esta secuencia de contenidos previamente a la pandemia, pero no en la ENS “A”, donde incluía los textos narrativos. Se trató de una unificación motivada principalmente por su concepción del rol de la lectura y la escritura en los sujetos que pretende formar, esto es, estudiantes que puedan abordar los requerimientos de las asignaturas de la formación. Asimismo, permitió la reutilización de recursos, lo cual dio mayor eficiencia a la labor docente en un contexto signado por las múltiples demandas y urgencias.

En el caso de **Gabriel B.**, profesor de la ENS “A” y la ENS “B”, también siguió una organización ligada a los tipos textuales. En el caso de la primera institución, a cuya aula virtual se ha tenido acceso, en primer lugar, presentó una introducción a cuestiones generales sobre las prácticas de lectura y escritura, en particular, los conceptos de género discursivo y tipo textual, que puso en relación. Luego, siguió con dos unidades temáticas tituladas “Narración” y “Argumentación”. Dentro de la narración, trabajó con la lectura y la escritura de cuentos; dentro de la argumentación, propuso la lectura y la escritura artículos de opinión. En la ENS “B”, seleccionó los tipos explicativos y argumentativos.

En el caso de **Patricia W.**, profesora de la ENS “B”, organizó su secuencia también comenzando a partir de cuestiones generales: la lectura y la escritura en el ámbito académico, el concepto de comunidad discursiva académica, los géneros académicos, el paratexto, todo ello englobado en el trabajo práctico n.º 1. En segundo lugar, presentó los textos explicativos: la respuesta de parcial, el discurso referido y el artículo de libro de texto. Este último género fue el eje del trabajo práctico n.º 2, donde los estudiantes debieron escribir esta clase de artículos. Finalmente, trabajó con los textos de tipo argumentativo, haciendo hincapié en las prácticas de lectura. Si bien esta selección y este orden de contenidos representó una permanencia durante la emergencia de 2020, también se identifican reconfiguraciones por el hecho de que enseñó menos contenidos de los que se había propuesto debido los inconvenientes de las condiciones de trabajo en pandemia (cfr. apartado 7.3).

En el caso de **Vanina S.**, quien lleva adelante el proyecto institucional Taller-Tutoría de Escritura, no hay contenidos organizados como espacio curricular, porque trabaja primordialmente con docentes de acuerdo a las necesidades de cada espacio, mediante un asesoramiento a los profesores y, en algunos espacios, con el estudiantado. Aun así, participa intensamente del Taller n.º 1 del CFPP del PEP, esto es, el espacio donde tiene un amplio

contacto con estudiantes, a quienes acompaña en los procesos de lectura y escritura de las prácticas profesionales en encuentros sincrónicos con prácticas propias de la modalidad taller. En la entrevista, ante la pregunta por los distintos contenidos que solía trabajar en los distintos espacios curriculares en los que es tutora, respondió con una serie de ejemplos: informe académico, respuesta de parcial, la descripción, la definición. Frente a ello, en la entrevista aclara: “pero no es que tengo una lista <...> de recursos muy cerrados. Serían los recursos del texto académico”. Sin embargo, ante pregunta sobre qué géneros discursivos enseñaba, indicó ser creadora de nuevos contenidos:

Es más, hasta alguna vez hice una encuesta de yo, de cuáles eran los géneros que trabajaban y me cuesta que los profesores me digan qué género es, con nombre, el que estamos trabajando, ¿no? Es “trabajo práctico”, muchas veces, el género. Y a veces. ¡Ah! <...> Esperá que me voy acordando de cosas, de hecho, el género, lo construí YO. Mirá, es terrible lo que voy a decir, y no le pongo nombre. Me pasaba esto también, que a veces los profesores (me pasó en Taller 1), que se lo pedían, a veces no tiene nombre porque tampoco tiene estructura y no tiene género. O sea, les piden que hagan una observación y que escriban su análisis. Y muchas veces fui yo la que muchas veces le dije: “a ver qué pasa si esto lo convertimos en un informe de observación y le ponemos introducción, le ponemos...” “¡Ah!, ahora me gusta más”.

De este modo, la profesora intervino en la constitución de los géneros, lo cual permite identificar el carácter creativo de la cultura escolar y la interacción compleja entre saberes empíricos y conocimiento científico.

En esta indagación no exhaustiva de los contenidos, se advierte que la selección y la organización revelan relaciones complejas entre los conocimientos científicos de referencia y los saberes empíricos, el currículum prescripto y las concepciones de los profesores. En todos los casos, el principal organizador de la secuencia de contenidos es la clasificación de textos: en algunos casos, el concepto bajtiniano de género discursivo; en otros, el concepto de tipos textuales, provenientes de la lingüística del texto (Adam, 1992; Bassols y Torrent, 2003; Ciapuscio, 1994).

Por un lado, quienes plantean un taller de lectura y escritura vinculado con la escritura como experiencia en función de la formación de un futuro docente (Florencia C. y Graciela M.), ponen el eje en la lectura y escritura de géneros específicos, con énfasis en los géneros narrativos de carácter literario. Por otro lado, en el caso de los profesores que ponen el énfasis en la lectura y la escritura para formar estudiantes que puedan abordar la lectura y la escritura de las asignaturas, tienen en común una organización del currículum en tipos textuales, principalmente la explicación y la argumentación.

En la mayor parte de los casos, los contenidos fueron un terreno de permanencias durante la pandemia, salvo por la imposibilidad de llevar a cabo todo lo propuesto. En un solo caso, Alejandro O., la pandemia motivó la reorganización curricular porque unificó los cursos

de las ENS “A” y “B”, acorde con su representación del estudiante ideal que preñe formar: un docente en formación capaz de leer y escribir los textos de las materias. De todos modos, es una práctica que ya venía haciendo y coincide con la concepción de los sujetos en formación, por lo que el cambio no es radical en la trayectoria del profesor. En consecuencia, la selección y organización de los contenidos no es tanto un ámbito de transformación en pandemia, sino un ámbito de fuertes permanencias, que configuran la continuidad que se pretende sostener y con la que los cambios están siempre en diálogo.

8.2. La metodología: el taller en cuestión

Los cambios materiales de la pandemia tuvieron especial intervención en la metodología de taller, denominación a la que no todos otorgan el mismo significado. También es el caso del proyecto Taller-Tutoría de escritura, a cargo de Vanina S., que, mediante la metodología de taller acompaña las prácticas de lectura y escritura de otro taller, el de la práctica docente. También acompaña otros espacios curriculares, pero su intervención más importante está en este último espacio curricular.

Ante todo, recordemos que el formato “taller” está regulado por todos los niveles de concreción curricular –nacional, jurisdiccional e institucional. En primer lugar, se trata de uno de los formatos de las unidades curriculares indicado tanto en los *Lineamientos Curriculares Nacionales* (Resolución CFE n.º 74/2007, §82), como en los planes de estudio de la CABA (Anexo I de la Resolución n.º 489/SSGCEP/2015 para el PEI y de la Resolución n.º 532/SSGCEP/2015 para el PEP). En cuanto al nivel institucional, cabe destacar que la metodología está indicada en las denominaciones y en las fundamentaciones de los espacios (Taller de Lectura y Escritura en la ENS “A”, Taller de Escritura Académica en la ENS “B”) o del Proyecto de la IES “A” (Taller-Tutoría de Escritura). En los casos de la ENS “A” tal modalidad está indicada en las prescripciones curriculares haciendo referencia a la propuesta de Alvarado (2013d). En la ENS “B”, en cambio, hay indicaciones bastante generales:

Estos talleres promueven la reflexión entre pares, el trabajo de elaboración y reelaboración inherentes al ejercicio de escritura y la discusión grupal para aprender a interpretar el sentido de los textos y argumentar en consecuencia.

Sin embargo, ambas propuestas coinciden en gran parte con una cuestión fundamental que define a los talleres: “Entendemos por taller de escritura, entonces, una modalidad de aprendizaje grupal de escritura, con un coordinador que propone ejercitación, y en la que el grupo de pares funciona como lector crítico de los textos producidos.” (Alvarado, 2013b: 119)

En otras palabras, un taller debe poner en juego los intercambios de lectura y de escritura en proceso en el conjunto de estudiantes del curso.

Sin embargo, este trabajo colectivo se pondría en cuestión ante la desaparición de las coordenadas espaciotemporales durante la pandemia de covid-19, que obligó a los profesores a dar diversas respuestas de emergencia en modalidad remota. Gran parte de estos cambios integran la indagación de las transformaciones en los usos de la materialidad de las prácticas escolares (capítulo 7), por lo que se retoman las descripciones y análisis ya elaborados para enmarcarlos en la dimensión de análisis específica de este capítulo, esto es, el campo de conocimientos en formación.

En todos los casos, los profesores afirmaron haber llevado a cabo la metodología de taller en la presencialidad previa a la pandemia. No obstante, la reformulación de la metodología en la educación remota implicó tácticas diversas, entre las que se pueden reconocer dos grupos: aquellas metodologías centradas en el grupo y aquellas centradas en el estudiante como individuo.

Las propuestas de Florencia C., Graciela M., Patricia W. y Vanina S. sostuvieron espacios sosteniendo dinámicas donde favorecieron los intercambios colectivos para el aprendizaje procesual de la escritura. Asimismo, también se trató de espacios de trabajo colectivo en cuanto a las prácticas de lectura. Mientras Florencia C. y Graciela M. hicieron hincapié en distintas estrategias asincrónicas (esto es, con interacciones diferidas en el tiempo) articuladas con encuentros sincrónicos marginales (mensuales en primer caso; como espacio de consultas en el segundo), Patricia W. y Vanina S. pusieron el eje en las videollamadas, de modo tal que se trató de propuestas sincrónicas (esto es, con interacciones simultáneas).

En cuanto al subgrupo de profesoras que sostuvieron espacios asincrónicos y colectivos, es preciso reconocer que, en el caso de Florencia C., se puso en juego la lectura mediante el debate en foros. Asimismo, el grupo podía ejercer su rol de lector crítico de los textos escritos en proceso mediante una carpeta de Google Drive compartida con documentos con los trabajos de los estudiantes. En el caso de Graciela M., la modalidad taller se plasmó a través de la circulación de las fotos de los trabajos en los anuncios de Google Classroom, que debían recibir retroalimentación grupal en los comentarios de cada anuncio. Esta práctica reformuló las dinámicas de la presencialidad previa a la pandemia, en la que los estudiantes realizaban sus trabajos de escritura en papel durante la clase y los revisaban con comentarios orales de los compañeros. Recuérdese que la presentación manuscrita y fotografiada estuvo motivada en su concepción de trabajo con los procesos de escritura.

Respecto de las profesoras que desplegaron encuentros sincrónicos y colectivos, cabe advertir que Patricia W. y Vanina S. pusieron en juego el intercambio en los procesos de escritura (más que de lectura) en la videollamada, donde potenciaron los usos de este *software*, especialmente mediante la función de compartir pantalla. En el caso de Vanina S., complementó este programa con otras aplicaciones como Google Docs y Jamboard, a fin de plantear situaciones de escritura colaborativa durante los encuentros.

Por el contrario, las propuestas de Gabriel B. y de Alejandro O. sostuvieron estrategias centradas en un intercambio individual con el profesor. En ambos casos, se trató de experiencias eminentemente asincrónicas.

Contrastando los casos, se identifican cambios y permanencias variables en la reformulación de la metodología de trabajo en taller en la enseñanza remota de emergencia. En todos los casos, se trata de transformaciones básicamente por el cambio en los soportes y los espacios. Aun así, difieren entre sí porque algunos procuran la permanencia del carácter grupal del aprendizaje de los procesos de lectura y de escritura, mientras que otros reformulan este aspecto con propuestas centradas en cada estudiante, por lo que reinventan la enseñanza al alejarse de la modalidad taller.

En el caso de las reformulaciones que tuvieron en cuenta las interacciones grupales, se identifican aquellas donde las interacciones fueron sincrónicas y otras donde predominaron las asincrónicas. En cuanto a las propuestas sincrónicas, se puede advertir un intento de reiteración de prácticas con una reconfiguración de los soportes (exposición y comentario de textos mediante la función de presentar la pantalla en la videollamada, escritura colectiva de documentos compartidos y en la pizarra compartida), que incorporaron nuevos modos de interacción entre los miembros de la clase y de trabajo con los procesos de escritura. Según las profesoras, estos usos ampliaron el espectro de posibilidades para la enseñanza de la lectura y la escritura. Respecto de las propuestas asincrónicas, se reconoce una reconfiguración en los diferimientos temporales de las interacciones.

Cabe destacar una correlación entre el objeto de conocimiento y las reformulaciones de la metodología de trabajo en la modalidad remota de emergencia.

Por un lado, Graciela M. y Florencia C., quienes se proponen formar maestros lectores-escritores, enseñan un objeto de conocimiento, la escritura de invención, necesariamente asociado a la modalidad taller (Alvarado y Pampillo, 2013). En ambos casos, sostuvieron los rasgos esenciales de esta modalidad, incluso careciendo de los recursos necesarios para disponer de la simultaneidad de los miembros del grupo. Mediante talleres eminentemente

asincrónicos, con nuevos soportes y nuevos tiempos, reconfiguraron una metodología que continuaron proponiendo con la interacción grupal a partir de las escrituras en proceso.

Por el contrario, en el caso de los profesores que se proponen formar sujetos que puedan transitar exitosamente los requerimientos de la lectura y la escritura las materias, se trata de docentes que enseñan un objeto de conocimiento que no tiene una sola metodología asociada: pueden ser talleres, tutorías o materias de escritura intensiva (Carlino, 2005, 2013). Se advierte una correlación entre esta diversidad metodológica y la diversidad de propuestas en la modalidad remota entre los profesores que enseñan “la lectura y la escritura académicas”: por un lado, profesores que sostuvieron enseñanza de la lectura y la escritura en taller reiterando aspectos de las prácticas de la presencialidad en la videollamada (Patricia W. y Vanina S), aunque con nuevas herramientas que reconfiguraron esta modalidad; por otro lado, profesores como Alejandro O. y Gabriel B., quienes reinventaron la metodología de trabajo. En estos dos últimos casos, si bien sostuvieron un enfoque procesual de la escritura, recrearon las interacciones en función de vínculos individuales con cada uno de los estudiantes, por lo que abandonaron un rasgo central que define la metodología “taller”.

8.3. La evaluación

Correlativamente a la metodología, la evaluación es uno de los puntos donde más reformulaciones se produjeron en las reconfiguraciones de las prácticas docentes en modalidad remota de emergencia, dado el cambio radical en la cultura material y, por ende, en el vínculo del profesor con los estudiantes. No obstante, se trata de un ámbito también de permanencias, dado que los profesores intentaron trasladar prácticas de la presencialidad a la modalidad remota. En este sentido, lejos de caracterizar todas las dimensiones de este aspecto de los dispositivos de enseñanza de la lectura y la escritura, se identifican aquí las reconfiguraciones específicas en la pandemia. Del mismo modo que la metodología, muchos de estos aspectos han sido tenidos en cuenta en el capítulo 7, por lo que aquí se retoman dichos análisis atendiendo sobre todo a la evaluación formativa, esto es, “la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje.” (Shepherd, 2016). No se tiene en cuenta aquí la práctica de Gabriel B., por no haber podido relevar dicha información con exhaustividad en la entrevista ni en las observaciones del entorno digital. Tampoco se considera el caso de Vanina S., por no ser una dimensión relevante de un proyecto que no es una unidad curricular, sino que acompaña a las distintas unidades del PEP y el PEI de su institución; en efecto, no es ella quien evalúa a los estudiantes, sino los profesores. Otro aspecto a aclarar es que los procesos de evaluación se centran en las prácticas de escritura.

De este modo, se identifican algunos casos donde los docentes recrean la evaluación y otros donde solo se procuran reproducir las prácticas previas en la modalidad remota.

El caso de mayor renovación es el de Florencia C., profesora de la ENS “A”, quien planteó prácticas con bastantes continuidades, pero, a su vez, con claras renovaciones. En la presencialidad, la encaraba de la siguiente manera:

En la presencialidad también hay una clave de corrección, pero con letras que pongo en el texto. Marco el error y no lo resuelvo y alguno lo resuelvo para que lo vean como ejemplo. (...) Las categorías [de la clave de corrección] son las mismas. (...) Y lo que voy viendo después es que desaparezcan esos [errores]. Yo después hago una lectura por alumno de la secuencia de textos. El primer texto siempre es un horror. Está siempre lleno de marcas y cosas. Y que esas marcas vayan desapareciendo a lo largo de las entregas. Para mí, está buenísimo que reescriban y que reescriban, pero el próximo texto no tiene volver a tener los mismos errores que el anterior, porque si no, no aprendimos nada.

En concordancia con la propuesta de Cassany (1993), en la presencialidad la profesora anotaba marcas en el texto de acuerdo a categorías a fin de que el estudiante pudiera descubrir y, finalmente, resolver los errores autónomamente en ese texto o en las siguientes entregas. Esta dinámica daba un lugar importante a la fase de revisión en los procesos de escritura. En la presencialidad, también ponía en práctica la evaluación grupal en el encuentro de la clase, en que el estudiante podía leer sus textos y recibir retroalimentación de sus compañeros. En cambio, en la modalidad remota, transformó la clave de corrección en una tipología de colores que utilizó en los textos cargados por los estudiantes en una carpeta compartida en un sistema de almacenamiento en la nube. Asimismo, ponía un comentario al final de cada texto con retroalimentación. De este modo, los usos de la evaluación con esta herramienta constituyeron una invención: la posibilidad de que todos los estudiantes pudieran acceder a los textos de los compañeros de curso implicó ventajas del soporte de Google Docs respecto de la evaluación tradicional en papel, por la posibilidad de facilitar la circulación de los textos necesarias en las dinámicas de taller, aunque con una dinámica principalmente diferida en el tiempo.

En el caso de **Graciela M.**, profesora de la ENS “A”, pretendió dar continuidad en pandemia a las prácticas de la presencialidad con la mayor fidelidad posible. Antes de 2020, los estudiantes debían entregar todos los trabajos escritos a mano, con retroalimentación oral y escrita y correcciones en función de una tipología de errores. Asimismo, señaló que promovía la evaluación en conjunto para “detectar dificultades, corregir, reformular.” En contexto de educación remota de emergencia, Graciela M. intentó reproducir fielmente dicha dinámica, pero reconoció que no fue del todo satisfactoria. La retroalimentación de la profesora en la evaluación se resolvió realizando comentarios sobre la foto y en comentarios privados a través de la plataforma Google Classroom. En el segundo cuatrimestre de 2020, transformó en PDF

los archivos los trabajos manuscritos fotografiados en formato JPG enviados por las estudiantes entregaban, a fin de poder realizar comentarios con un sistema de referencias con colores. Sin embargo, el intento de reproducir las dinámicas grupales de evaluación mediante videollamada, según su parecer, no generó participación por parte de los estudiantes.

Alejandro O., profesor de las ENS “A” y “B”, no considera que haya habido un cambio en pandemia:

Mucha de la forma de evaluación o de trabajo con el texto, ya lo estaba haciendo yo en la virtualidad³⁷, directamente el trabajo sobre el mismo texto, los comentarios con el control de... con las sugerencias de cambios y demás ya lo estaba manejando, ahí no hubo mucho cambio con respecto a lo que venía haciendo, se incrementó el volumen.

En este punto, la práctica se trata de una continuidad de una innovación realizada en la presencialidad previa a la pandemia, cuando ya aceptaba trabajos a través del formato “Tareas” de Google Classroom y devolvía los archivos con indicaciones hechas con las herramientas de revisión que ofrecen los procesadores de textos, a través de la misma plataforma. Se trata, pues, de ciertos usos incipientes de las tecnologías digitales y de la conectividad previos a la pandemia, que se convirtieron en la base de la reconfiguración de la modalidad remota. Asimismo, la evaluación se trató de un proceso individual, sin integración de los miembros del grupo.

En el caso de **Patricia W.**, profesora de la ENS “B”, se advierten permanencias en la modalidad remota respecto de la presencialidad, tal como lo describe en una comunicación por correo electrónico:

En la presencialidad, los entregaban impresos (o escrito a mano si en algún caso no se tenían los medios para hacerlo) y se devolvían con las correcciones que hacía en el mismo texto con birome en color verde, claro que también daba indicaciones o hacía observaciones generales de manera oral en la clase. (...) En la virtualidad las entregas fueron por mail y las correcciones también. (comunicación por correo electrónico)

De esta manera, Patricia reconfiguró la evaluación con herramientas similares a prácticas previas a la pandemia. Sin embargo, a diferencia de Alejandro O., las prácticas anteriores de Patricia no incluían la conectividad. La circulación del texto entre profesora y estudiante mediante correo electrónico es poco interactiva y más parecida a las entregas en papel, que supone un canal bidireccional. La retroalimentación oral y escrita en bolígrafo de color verde se transformó en una serie de comentarios al final del texto a partir de criterios de evaluación. Si bien la devolución es individual por email, comentó que los borradores previos eran analizados por el grupo de estudiantes durante la videollamada, con la puesta en práctica de la metodología de taller.

³⁷ Se refiere aquí a la virtualidad que acompañaba a la presencialidad.

Confrontando las propuestas, se advierten distintas formas de resolver la evaluación, algunas más transformadoras, otras que continúan con aspectos de modalidad presencial. El caso de Florencia C. supone una mayor innovación, básicamente porque utilizó un sistema de almacenamiento en la nube que admite la interacción no solo entre profesor y estudiantes, sino también entre los estudiantes entre sí. Sin embargo, la reconfiguración de la evaluación, se fundamentó en permanencias, esto es, los objetivos de evaluación. Otras propuestas tuvieron más continuidades, como los casos de Graciela M., Alejandro O. y Patricia W. porque intentaron reproducir dinámicas que habían desplegado en la presencialidad.

8.4. Síntesis

Los profesores recrearon el campo de conocimientos de la lectura y la escritura en la formación docente inicial de manera variable en el marco de las reconfiguraciones específicas de la modalidad remota de emergencia. De este modo, es preciso advertir cambios y permanencias en tres ejes del currículum enseñado –contenidos, metodología y evaluación–, con diálogos permanentes y no exentos de tensiones con las concepciones de los sujetos que se pretenden formar y con las prescripciones curriculares institucionales.

En la mayor parte de los casos, la selección y la organización de los contenidos no fue un ámbito de transformación en pandemia, sino sobre todo de continuidades que constituyeron aquellos núcleos duros de la enseñanza que se pretendieron sostener y con los que los cambios estuvieron siempre en diálogo. Se pudo advertir que los profesores tienen en común una organización de los contenidos principalmente en función de algún tipo de clasificación de textos, ya sea por géneros, ya sea por tipos textuales. Los profesores que orientan su enseñanza hacia la formación de docentes lectores y escritores, privilegian los textos narrativos y la clasificación en géneros. En cambio, los que privilegian la formación de sujetos que puedan transitar exitosamente la formación superior, privilegian los textos explicativos y los argumentativos y la clasificación en tipos textuales.

En cuanto a la metodología, fue posible identificar cambios y permanencias en la reformulación por el cambio en los soportes, los espacios y los tiempos. Difieren entre sí porque algunos procuraron la permanencia del carácter grupal del aprendizaje de los procesos de lectura y de escritura, mientras que otros reformularon este aspecto con propuestas centradas en cada estudiante. Otra posibilidad de clasificación de propuestas fue en el carácter sincrónico o asincrónico. Finalmente, respecto de la evaluación, se advirtieron distintas formas más innovadoras y otras que continuaron con aspectos de modalidad presencial.

9. Conclusiones

La presente investigación se propuso realizar un estudio exploratorio de las transformaciones y las continuidades en los procesos de reconfiguración de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente inicial de profesores de educación inicial y primaria en el traslado a la modalidad remota en contexto de emergencia en la CABA durante el año 2020. Su objetivo principal fue identificar los cambios y las permanencias en las prácticas escolares de este campo de saberes en construcción, atendiendo a la especificidad de la formación docente para la enseñanza en dichos niveles educativos, a partir del marco conceptual de los estudios de la cultura escolar (Chartier, 2000, 2004a; Faria Filho et al., 2004; Vidal, 2005, 2007).

Para ello, se consideraron cuatro dimensiones de análisis: los procesos de formación académico-profesional de los docentes formadores; sus concepciones sobre los sujetos en formación y el rol de la enseñanza de la lectura y la escritura en dichos procesos; las reconfiguraciones de los usos de la materialidad de la enseñanza; el proceso de construcción del campo de saberes enseñados.

Nuestro interés por alcanzar este objetivo se basó en una problemática educativa para la cual existe un área de vacancia temática. En los estudios sobre la lectura y la escritura en el nivel superior, el Profesorado de Educación Primaria y el Profesorado de Educación Inicial –y las carreras de formación docente en general, mayormente dictadas en ISFD– parecerían ocupar una posición periférica en la agenda de la investigación, a pesar del lugar central de la lectura y la escritura en la formación de los sujetos que ejercerán dichas profesiones: en sus propias trayectorias de formación, en su futuro ejercicio profesional y, especialmente, en su rol fundamental en la alfabetización de niños, jóvenes y adultos. Asimismo, la radicalidad del cambio en la materialidad de las prácticas escolares provocada por la crisis sanitaria de covid-19 merece la atención de los estudios de la lectura y la escritura en la medida de que precipitó un proceso –el uso de las tecnologías digitales como mediación de las prácticas de enseñanza– que, si bien mostraba avances dispares durante la década de 2010, manifestó una acelerada expansión a partir de dicho momento.

Con el fin de cumplir con el objetivo enunciado, se propuso un estudio colectivo de casos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), con apoyo en la etnografía educativa (Rockwell, 2011) como estrategia metodológica pertinente para capturar los haceres cotidianos de los sujetos estudiados. Mediante los instrumentos de recolección de datos (entrevistas y observación de entornos digitales y documentos), se indagaron las prácticas de profesores de

espacios curriculares de lectura y escritura (Taller de Lectura y Escritura, en ENS “A”; Taller de Escritura Académica, en ENS “B”) y del proyecto Taller-Tutoría de Escritura (IES “A”). La selección de sujetos que llevan a cabo tareas similares posibilitó un proceso analítico que permitió identificar y contrastar las configuraciones de las prácticas de enseñanza como así también sus reconfiguraciones en la modalidad remota de emergencia.

De este modo, se identificaron, por un lado, una serie de permanencias vinculadas a aquello que los sujetos se propusieron sostener y que, en consecuencia, les dieron la identidad a las propuestas analizadas; por otro, un conjunto reconfiguraciones provocadas por el cambio de la materialidad en el traslado a la nueva modalidad.

9.1. Las continuidades en las transformaciones

Se identificaron como sólidas permanencias las concepciones de los sujetos lectores-escritores que los docentes se propusieron formar, así como también los contenidos de enseñanza asociados a dichos propósitos, que se ubicaron entre dos polos no necesariamente excluyentes.

Por un lado, algunos profesores pusieron el acento en la formación de futuros docentes lectores y escritores con el argumento de la experiencia de aprendizaje de este tipo de prácticas en el marco de un taller como condición necesaria para el ejercicio de la docencia en tanto futuros formadores en lectura y escritura de las infancias. Por otro lado, otros profesores hicieron énfasis en la formación de sujetos que puedan cumplir satisfactoriamente los requerimientos de lectura y escritura para aprender y aprobar en los espacios curriculares de los campos de la formación –esto es, en su carácter de estudiantes del nivel superior–, considerando que estos espacios curriculares están concebidos para ser cursados en los inicios de la carrera. También en el caso del proyecto Taller-Tutorías de Escritura, la profesora a cargo realiza la intervención más importante en un espacio curricular del comienzo del plan de estudios. En todos los casos, no se plantean propósitos diferenciados entre el PEI y el PEP.

Asimismo, estas finalidades entraron en diálogo con las concepciones de los sujetos en formación, con expectativas diversas y no excluyentes entre sí, a saber: como un sujeto del nivel superior percibido con la referencia del circuito universitario; como un sujeto del nivel superior, pero específico de la formación docente; como un estudiante de nivel medio. Tales expectativas entraron en tensión acentuada con las percepciones de los sujetos reales que suelen asistir a las aulas (físicas y virtuales), sobre todo en cuanto a los saberes previos. Estas tensiones dieron lugar a distintas concepciones del déficit, explicados con distintos motivos y concentrados en cierta parte de la población estudiantil, especialmente en el estudiantado del PEI en

contraposición con el de PEP. De este modo y en distintos grados, estas tensiones intervinieron en los propósitos de la enseñanza anteriormente enunciados (formar futuros docentes lectores-escritores y formar para futuros estudiantes), con situaciones variables. Por un lado, algunos profesores consideraban que no es función del taller la reposición de déficits; aun así, incluyeron saberes de niveles educativos anteriores de manera periférica, tales como acentuación, puntuación y normativa gramatical. Por otro lado, otros docentes consideraban a los estudiantes como carentes de conocimientos específicos de las culturas académicas y, de este modo, propusieron que los talleres promovieran el aprendizaje de la lectura y la escritura para que pudieran transitar los requerimientos de las asignaturas.

Por lo demás, tales propósitos mediaron en las apropiaciones de las prescripciones curriculares institucionales y se materializaron en selecciones y organizaciones específicas de los contenidos sostenidas como permanencias ante los cambios en el “aquí y ahora” de la crisis sanitaria. Los profesores que se propusieron formar maestros lectores-escritores tuvieron como objeto de enseñanza la escritura de invención y una lectura literaria integrada a las situaciones de escritura. Asimismo, organizaron la secuencia de contenidos con base en el criterio de los géneros discursivos, mediante la metodología taller de escritura con un enfoque procesual de la práctica (Alvarado y Pampillo, 2013). No obstante, tal metodología sufrió reconfiguraciones y reinvenções producto del cambio de la materialidad.

Por su parte, los profesores que se propusieron formar sujetos que pudieran transitar los requerimientos de lectura y escritura de las materias, es decir, cuyo objeto de estudio era la lectura y la escritura académicas, en general utilizaron el criterio organizador de los tipos textuales. Estos presentaron diversas propuestas metodológicas, como el taller o el taller-tutoría de escritura (una tutoría que abreva de la metodología del taller), las cuales variarían en el marco de las transformaciones de la modalidad remota de emergencia.

Asimismo, tales concepciones de los sujetos lectores-escritores por formar, tales contenidos y tales metodologías se moldearon en diálogo con las trayectorias académico-profesionales de los profesores. Considerando que ninguna formación les enseñó a enseñar en este tipo de talleres del nivel superior, intervinieron saberes aprendidos en la formación de grado y posgrado, aunque no necesariamente en aquellas materias destinadas a la formación en la enseñanza, sino especialmente en situaciones donde se experimentaron las prácticas de lectura y escritura. En cuanto a las prácticas inaugurales, se trataron de instancias que se produjeron en otros niveles educativos (nivel medio y universidad) y moldearon los oficios docentes, que transfirieron a la formación de futuros maestros en cuanto a los propósitos de enseñanza, los contenidos, la metodología y la evaluación.

9.2. Las reconfiguraciones de los espacios de lectura y escritura

Ahora bien, tal como se mencionó, las permanencias que los profesores se propusieron sostener se moldearon con reconfiguraciones producto de los cambios en la materialidad de las prácticas en cuanto a aspectos constitutivos de la cultura escolar, tales como los espacios (del espacio del aula a los entornos digitales y a los espacios del hogar), los tiempos (la aparición de modalidades asincrónicas) y los soportes de lecturas y escrituras, que se trasladaron exclusivamente a los formatos digitales. En cuanto a las tecnologías digitales, estas ya formaban parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje previos a la pandemia de covid-19; sin embargo, la emergencia sanitaria precipitó una acelerada expansión.

De este modo, los cambios en los espacios, tiempos y los soportes de escritura impactarían especialmente en las prácticas de enseñanza de los sujetos, quienes desplegaron diversas tácticas, especialmente en la metodología, frente a las imposiciones del nuevo “aquí y ahora” de la modalidad remota. En todos los casos, hubo una reinención de la enseñanza, en la medida de que todos los profesores desplegaron nuevas prácticas basadas en sus saberes (disparos y diversos) del oficio docente, a fin de sostener la continuidad pedagógica en el escenario imprevisto que implicó nuevas imposiciones en cuanto a los espacios, a los tiempos y a los soportes de lectura y escritura. Volviendo al epígrafe de la introducción de esta tesis, los profesores desplegaron nuevas “maneras de cazar furtivamente” (de Certeau, 1996, p. XLIII) en territorios ajenos en los que, cual nómades, fueron obligados a recorrer de manera imprevista.

En este sentido, estas reinenciones tuvieron lugar en el marco de dos tipos de tensiones en los modos de reconfigurar la enseñanza: en los usos de los tiempos y en las interacciones de los miembros del grupo.

En cuanto al uso de los tiempos, se impuso una tensión entre dos tipos de propuestas, no excluyentes, aunque los profesores hicieron más hincapié en una que en la otra. Por un lado, las propuestas sincrónicas fueron aquellas configuraciones que impartieron clases regulares en días y horarios estipulados, con la reunión de todos los miembros del grupo (profesor y estudiantes) y que se canalizaron principalmente a partir de las aplicaciones de videollamadas. Por otro lado, las propuestas asincrónicas implicaron principalmente interacciones temporalmente diferidas entre los sujetos en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos profesores privilegiaron el uso de sistemas de gestión del aprendizaje, como Google Classroom.

En cuanto a las interacciones entre los miembros del curso, se produjo también una tensión en función de quiénes interactuaban.

En un primer grupo, pueden incluirse los profesores que promovieron dinámicas en las que interactuaban todos los miembros (profesor y estudiantes, estudiantes entre sí), ya sea de manera predominantemente sincrónica en algunos casos o predominantemente asincrónica en otros. Es preciso advertir que todos estos casos reconfiguraron la modalidad de enseñanza en sus aspectos materiales, que sostuvieron la continuidad de una metodología de taller que supone un trabajo con interacciones grupales sobre las escrituras en proceso. De este modo, las propuestas sincrónicas buscaron reiterar en la videollamada una enseñanza que en la presencialidad suponía la simultaneidad grupal en el marco del aula. Sin embargo, en la reconfiguración de soportes (exposición y comentario de textos mediante la función de presentar la pantalla en la videollamada, escritura colectiva de documentos compartidos y en la pizarra compartida), los profesores incorporaron nuevas interacciones entre los miembros del grupo y nuevas formas de trabajar con la lectura y con los procesos de escritura; en consecuencia, ampliaron la gama de oportunidades para la enseñanza de estas prácticas. Por otro, las propuestas asincrónicas reinventaron la metodología de taller al privilegiar las interacciones diferidas en el tiempo, pero siempre sosteniendo las interacciones colectivas de la clase.

En un segundo grupo de profesores, se advierten reconfiguraciones del taller en propuestas que plantean interacciones exclusivamente entre el profesor y cada estudiante de manera individual, mas no entre los estudiantes. Estas nuevas configuraciones de los espacios también implicaron reinversiones, dado que abandonaron este rasgo esencial de los talleres para convertirse en una metodología centrada en la enseñanza individual.

En la mayor parte de los casos, se trató de propuestas que retomaron usos incipientes de las tecnologías digitales previos a la pandemia, de modo tal que las trayectorias previas habilitaron la posibilidad de que los sujetos desplieguen respuestas satisfactorias y variables frente al nuevo aquí y ahora de las prácticas. En cambio, un caso no contaba con una trayectoria significativa en los usos de las tecnologías digitales, lo que impactaría en el alcance de su propuesta.

Estas distintas maneras en que los profesores reconfiguraron y/o reinventaron las propuestas se vincularon estrechamente con las continuidades que los sujetos se propusieron sostener y que les dieron la identidad a las propuestas analizadas, es decir, los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación de maestros de educación primaria y de inicial.

Por un lado, aquellos profesores que se propusieron formar maestros lectores-escritores enseñaron un objeto de conocimiento –la escritura de invención (y una lectura literaria vinculada con dicha escritura)–, necesariamente asociado a la modalidad taller (Alvarado y Pampillo, 2013). Por lo tanto, ante la urgencia del nuevo “aquí y ahora” de la emergencia sanitaria y los dilemas de qué sostener y qué cambiar, decidieron mantener los rasgos esenciales de esta modalidad, aun en ausencia de los recursos necesarios para plantear la simultaneidad de los miembros del grupo; por lo tanto, reinventaron la enseñanza mediante la creación de un taller principalmente asincrónico, con nuevos soportes y nuevos tiempos, con un uso periférico de clases sincrónicas, pero manteniendo la necesaria interacción grupal a partir de las escrituras en proceso.

En cambio, en el caso de las propuestas que sostuvieron la formación de sujetos que pudieran transitar exitosamente los requerimientos de la lectura y la escritura las asignaturas, enseñaron un objeto de conocimiento que no tiene una sola metodología asociada: pueden ser talleres, tutorías, materias de escritura intensiva o la iniciativa misma de los profesores de las asignaturas (Carlino, 2005, 2013). Es más, el taller está puesto en tela de juicio como metodología si este enseña habilidades discursivas desligadas de los contextos de producción académica en lugar de enseñar a leer y a escribir como genuinamente se hace en tales contextos (Carlino, 2013). Así pues, no fue casual que existiera una correlación de esta diversidad metodológica y la diversidad de propuestas en la modalidad remota entre los profesores que enseñan la “lectura y la escritura académicas”. Por un lado, estuvieron aquellos profesores que sostuvieron la enseñanza de la lectura y la escritura en taller reiterando y ampliando prácticas propias de un taller presencial en la videollamada –incluyendo el proyecto Taller-Tutoría de escritura, que no es un espacio aparte, sino que acompaña la lectura y la escritura situadas en las materias con una modalidad similar a la del taller. Por otro lado, otros docentes reinventaron la modalidad de trabajo en función de las nuevas condiciones materiales: si bien sostuvieron un enfoque procesual de la escritura, suspendieron un rasgo esencial de los talleres que es la interacción grupal.

* * *

Para concluir esta tesis, es preciso señalar que los estudios de los haceres cotidianos de la clase constituyen una vía posible para profundizar y abrir nuevos caminos de investigación en los estudios de la lectura y la escritura en la formación docente. En este marco, la

investigación de las modalidades de enseñanza que emergieron en el contexto de emergencia sanitaria constituye un punto de atención en prospectiva.

En cuanto a los estudios en la lectura y la escritura en la formación docente inicial, es preciso señalar que tal indagación debe atender a la identidad de este circuito del nivel superior. Este tipo de investigación debería abarcar no solo la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en y para las asignaturas, sino también los modos de leer y escribir en las prácticas profesionales, tanto durante la formación como en el futuro ejercicio de la docencia. Y, si bien las investigaciones surgidas en otros circuitos formativos pueden ser provechosas, resulta importante la construcción de un diálogo con las realidades institucionales y los propósitos formativos del magisterio. Esto no solo servirá para tener mayor conocimiento de la especificidad de este objeto, sino también para que sea transferido a la mejora de la enseñanza. Asimismo, resulta necesaria la especificación de las diferencias entre la formación docente para el ejercicio en la educación primaria y en la educación inicial.

Por otra parte, y en relación con las modalidades de enseñanza que emergieron en el contexto de emergencia sanitaria de covid-19, es preciso atender al impacto de los cambios en la materialidad escolar en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, y a los modos en que estos cambios sedimentarán y producirán nuevas configuraciones en la formación docente inicial en la llamada “pospandemia”. Entre otras cuestiones, es necesario investigar el papel de los *softwares* usados por los profesores en sus prácticas de enseñanza. Como artefactos de la industria escolar que los docentes consumen (Vidal, 2017), sus lógicas de organización dan lugar a nuevos modos de secuenciar la instrucción, organizar las situaciones de lectura y de escritura, y vincularse con los estudiantes. Asimismo, sería necesario investigar las relaciones entre el cambio de la materialidad y las posibles transformaciones en el conocimiento enseñado.

En suma, se trata de un contexto donde la crisis sanitaria ha motivado nuevas prácticas en las culturas escolares de todos los niveles educativos. En este marco, las instituciones de formación docente han sido interpeladas por sus sentidos tras las transformaciones de materialidad. En consecuencia, será preciso profundizar el conocimiento sobre los nuevos modos de enseñar y aprender (y no solo de la lectura y la escritura) en instituciones que continúan enseñando la profesión docente a los maestros que ocuparán las aulas en los inciertos escenarios por venir de las próximas décadas.

Referencias

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan.
- Alfie, L. (2013, agosto). *Acciones del docente que favorecen la lectura y la escritura para aprender biología en la formación docente*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Ciclo Básico Común, UBA, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/6.pdf>
- Alfie, L., y Carlino, P. (2012a, agosto). *Secuencias Didácticas de Biología con lectura y escritura mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la formación docente*. Trabajo presentado en las VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Ciclo Básico Común, UBA, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/11>
- Alfie, L., y Carlino, P. (2012b). Secuencias Didácticas de Biología con lectura y escritura mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en un Instituto de Formación Docente. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (4), 1–10. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/72>
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13–51). Buenos Aires: FLACSO y Manantial.
- Alvarado, M. (2013a). De la “composición tema...” al taller de escritura. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 105–122). Buenos Aires: FCE.
- Alvarado, M. (2013b). Escritura e invención en la escuela. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 153–162). Buenos Aires: FCE.
- Alvarado, M. (2013c). La resolución de problemas. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 183–194). Buenos Aires: FCE.
- Alvarado, M. (2013d). El estilo y la voz: Reflexiones sobre el taller de escritura en el nivel universitario. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 231–237). Buenos Aires: FCE.
- Alvarado, M., y Pampillo, G. (2013). La escritura en la institución escolar. En M. Alvarado, *Escritura e invención en la escuela* (pp. 81–103). Buenos Aires: FCE.
- Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

- Álvarez Cadavid, G. (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q. Educación Comunicación Tecnología*, 3(6), 1–31. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6554>
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura: Textos y actividades*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (8.^a ed.) (pp. 248–293). México: Siglo XXI.
- Balcou, M. (1997). Les professeurs des écoles en formation initial et l'écriture. *Repères: Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, (16), 221–239. Recuperado de <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2236>
- Bas, A., Klein, I., Lotito, L., y Vernino, T. (1999). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bassett, M. (2012a). How can web 2.0 support academic literacy development. *He Kupu*, 3(1), 23–36. Recuperado de <http://hekupu.nztertiarycollege.ac.nz/sites/default/files/2017-11/How-Can-Web-20-Support-Academic-Literacy-Development.pdf>
- Bassett, M. (2012b). *ASk for student teachers: An online support site for ECE student teachers to develop their academic literacy*. ASCILITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference. Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Wellington, Nueva Zelanda. Recuperado de https://www.ascilite.org/conferences/Wellington12/2012/images/custom/bassett_mark_-_ask_for.pdf
- Bassols, M., y Torrent, A. (2003). *Modelos textuales: Teoría y práctica* (2.^a ed.). Barcelona: Octaedro.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouchette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/4030>
- Bombini, G., e Iturrioz, P. (2021). Identidades profesionales y escritura de narraciones (auto)biográficas en el ingreso a la universidad. *Enunciación*, (26), 121–135. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22486798.16380>

- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: De la diversité des voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1–2). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100004>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n6.7>
- Brailovsky, D., y Menchón, Á. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brito, A., y Gaspar, M.^a P. (2010). Leer y escribir la enseñanza. En A. Brito (Dir.), *Lectura, escritura y educación* (pp. 163–200). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Brito, A., Cano, M.^a F., Finocchio, A. M.^a y Gaspar, M.^a P. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En A. Brito (Dir.), *Lectura, escritura y educación* (pp. 19–47). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Cano, M.^a F. (2010). Leer y escribir con nuevas tecnologías. En A. Brito (Dir.), *Lectura, escritura y educación* (pp. 83–119). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Cano, M.^a F. (2015). Para una reflexión sobre la escritura. En *Diploma en Ciencias Sociales, con Mención en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Cano, M.^a F., y Vottero, B. (2018). *La escritura en taller: De Grafein a las aulas*. Goya, Argentina: Arandú.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, 2(2), 57–67. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/13168/11823>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6(20), 409–420. Recuperado de <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/educer/v6n20/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&nrm=iso
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, 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* (Informe Final, Estudios Nacionales, n.º 8). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141>
- 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), 105–136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243840.pdf>
- Cartolari, M. (2010). *Usos de la lectura y la toma de notas en formación docente: un estudio exploratorio en escenarios educativos contrastantes*. Jornada Abierta de Investigación “Leer y escribir para aprender en las asignaturas. Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/24>
- Cartolari, M. (2015). *Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: Usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores*. (Tesis doctoral, Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús). Recuperado de <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/31.pdf>
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2011a). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67–86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: Aportes de las investigaciones anglosajonas. *Acción Pedagógica*, 21(1), 6–17. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/36.pdf>
- 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. 160–184). Tamaulipas: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/225.pdf>
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2011b, octubre). Formación de docentes, concepciones y prácticas de lectura y escritura: Una revisión bibliográfica. *El Otro Psi*, XVII(179), 1–8. <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/6>

- Cartolari, M., Carlino, P., y Colombo, L. (2013). Reading and note taking in monological and dialogical classes in the social sciences. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 159–183. Recuperado de <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n6.7>
- Cartolari, M., Carlino, P., y Rosli, N. (2010). *Lectura y toma de apuntes en escenarios contrastantes de la formación docente*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la UBA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/393>
- Cartolari, M., Zambrano, J., y Colombo, L. (2014, marzo). *Lectura, escritura e interacción oral en la formación docente en Historia: ¿Qué motiva o desalienta la participación de los alumnos?* Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación. CONICET, Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/23.pdf>
- Casa Rosada – República Argentina (2017). El Jefe de Gabinete Marcos Peña y Alejandro Finocchiaro presentaron el operativo “Enseñar 2017” [Video]. YouTube. Recuperado de <https://youtu.be/bXHO3FKg9vU>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1997a). *Describir la escritura. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1997b). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur: Cahiers et classeurs à l’école primaire. *Hermès*, (25), 207–218. Recuperado de <https://doi.org/10.4267/2042/14988>
- Chartier, A.-M. (2000). Fazeres ordinários da classe: Uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 157–168. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>
- Chartier, A.-M. (2003). Exercices écrits et cahiers d’élèves: Réflexions sur des pratiques de longue durée. *Le Télémaque*, (24), 81–110. Recuperado de <https://doi.org/10.3917/tele.024.0081>
- Chartier, A.-M. (2004a). Cultura y saberes. En *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (pp. 57–87). México: FCE.

- Chartier, A.-M. (2004b). La memoria y el olvido: O cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (Comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109–137). Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A.-M. (2009). Los cuadernos: Ordenar los saberes escribiéndolos. *Lectura y Vida*, 30(3), 6–18. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n3/30_03_Chartier.pdf
- Chartier, A.-M. (2010, octubre). *Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática*. Conferencia presentada en la V Semana da Educação. Fundação Victor Civita, San Pablo, Brasil. Recuperado de <http://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/gpuUSPtQUb6VchPqp3XzydxnYsyhfFGWmnGStaUbQuKFjJt7hcH436qWqsQf/texto-anne-marie-chartier.pdf>
- Chartier, A.-M., y Hébrard, J. (1988). *L'invention du quotidien, une lecture, des usages*. *Le Débat*, (49), 97–108. Recuperado de <https://doi.org/10.3917/deba.049.0097>
- Chartier, A.-M., y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro (1980–2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1997). Du livre au lire. *Sociologie de la Communication*, 1(1), 271–290. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3842
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Fundación Ceibal y Debate. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf
- Cuban, L. (1992). How curriculum change. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 216–245). Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.
- Da Matta, R. (1983). *Relativizando: Uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer. I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Departamento de Información Universitaria (2019). *República Argentina: Síntesis de información: Estadísticas universitarias*. Ministerio de Educación de Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf

- Errázuriz Cruz, M.^a C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas en Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28–46. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz Cruz, M.^a C., y Fuentes Monsalves, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC. *Onomázein*, 25(1), 287–313. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28766>
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. *Revista de Educación*, (n.º extraordinario), 201–218. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9c51b5f5-7387-452a-8fa1-ee43c5e617ee/re20000808522-pdf.pdf>
- Faria Filho, L. M., Gonçalves, I. A., Vidal, D. G., y Paulilo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 139–159. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>
- Finocchio, S. (2003). From the newsstand to the classroom: The pedagogics of the teachers' guides. En M. Hornsley, S. V. Knudsen y S. Selander (Eds.), *'Has past passed?' Textbooks and educational media for the 21st century: The 7st IARTEM volume* (pp. 239–247). Estocolmo: HLS Förlag (Stockholm Library of Curriculum Studies, Vol. 15). Recuperado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:179762/FULLTEXT01.pdf>
- Flower, J., y Hayes, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4): 365–387. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/356600>
- Frescura-Tolosa, C. (2016). La escritura académica con TIC, entre la permanencia y la renovación. En J. Ierache (Comp.), *XI Congreso de Tecnología en Educación y de Educación en Tecnología: Libro de actas TE&ET 2016* (573–579). Morón, Argentina: Universidad de Morón. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54646>
- Frescura-Tolosa, C. (2018). Computación en la nube en la enseñanza de escritura académica. En G. del Rio Riande, G. Calarco, G. Striker y R. De León (Ed.), *Humanidades Digitales: Construcciones locales en contextos globales: Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Humanidades Digitales. Recuperado de <https://www.aacademica.org/aahd.congreso/32.pdf>

- Frugoni, S. (2002). *Escribir ficciones: Un camino hacia la literatura*. Ponencia presentada en las Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-de-lengua-y-literatura/upload/Frugoni-Escribir_ficciones.pdf
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (8.ª ed.) (pp. 13–28). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie101246>
- Hermida, C., y Pionetti, M. (2016). Escribir la lectura: Leer y construir la práctica docente en la web. En *Actas XVI Jornadas "La literatura en la escuela". Actas de ponencias*. Mar del Plata: Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Recuperado de <http://www.jitanjafora.org.ar/hermida-pionetti.protected.pdf>
- Ibáñez, R. (2017). Introducción. En R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender* (pp. 17–25). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible: http://www.euv.cl/archivos_pdf/ALFABETIZACION-disciplinar.pdf
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009a). *Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009b). *Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/inicial.pdf>
- Jarpa, M., y Satt, J. (2017). Géneros académicos en la Formación Inicial Docente: la variación disciplinar y las tareas de lectura y escritura. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para*

- aprender* (pp. 43–63). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible:
http://www.euv.cl/archivos_pdf/ALFABETIZACION-disciplinar.pdf
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup1), 353–382. Recuperado de
<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- Kelly, G., y Bazerman, Ch. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28–55.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación: De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Luppi, J. P. (2015). Rodolfo Walsh entre el monumento y el futuro. *Zama*, (7), 113-129. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/zama.a7.n7.2191>
- Márquez, A. (2017). La escritura en contextos electrónicos: Reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. *Traslaciones*, 4(8), 143–162. Recuperado de <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1071>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Massobrio, V., Giarrizzo, A., Prodan, L., y Del Buono, N. (2013). La alfabetización académica como estrategia de retención/inclusión en la formación docente de grado: Un estudio de caso en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria del ISFD n.º 11. En I. Capellacci (Comp.), *La investigación en la formación docente. Selección de informes de la convocatoria de proyectos de investigación 2008*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/review/la-investigacion-en-la-formacion-docente-seleccion-de-informes-de-la-convocatoria-de-proyectos-de-investigacion-2008>
- Merodo, A., y Natale, L. (2012). El análisis de caso en educación. En L. Natale (Coord.). *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 97–116). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <http://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/109>
- Montolío, E. (Coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica* (Vols. I–III). Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (Dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional* (Vols. I–II). Barcelona: Ariel.

- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74): 465–488. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Muñoz Arteaga, J., Álvarez Rodríguez, F., Osorio Urrutia, B., y Cardona Salas, J. (2006). Objetos de aprendizaje integrados a un sistema de gestión de aprendizaje. *Apertura*, 6(3), 109–117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800310.pdf>
- Navarro, F., y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Nogueyra, S. (Coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Pampillo, G. (1991). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pasut, M., y Fortunato, L. (2004, 1–3 de julio). *Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/976-como-abordar-las-dificultades-de-lectura-y-escritura-desde-una-institucion-de-formacion-docentepdf-OyJoM-libro.pdf>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupó”. En *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27–52). Buenos Aires: Paidós.
- Prensa y Difusión Fer Iglesias (2020, 8 de noviembre). *Un café con Iglesias y Soledad Acuña* [Video]. YouTube. Recuperado de https://youtu.be/Qk_ESFkkFbY
- Programa ECyS (2020, 2 de septiembre). *La cultura escolar en tiempo de plataformas: Conversatorio con Diana G. Vidal* [Video]. YouTube. Recuperado de <https://youtu.be/RhyAqjChkyQ>
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.4). Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Revista Nueva Antropología*, XII(42), 43–55. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Elsie_Rockwell/publication/28133157_Los_usos_magisteriales_de_la_lengua_escrita/links/58eeb210458515c4aa52cae7/Los-usos-magisteriales-de-la-lengua-escrita.pdf

- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11–26. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. Turín: Einaudi.
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1:1: Notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Santos Guerra, M. (2008). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sarthou, D. (2019, 14 de octubre). Hacia Bolonia y sin UNED: La Formación Docente en Uruguay. *Hemisferio Izquierdo*, (33). Recuperado de <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/10/14/Hacia-Bolonia-y-sin-UNED-La-Formaci%C3%B3n-Docente-en-Uruguay>
- Sarti, F. M. (2005). *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais* (Tesis doctoral, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://doi.org/10.11606/T.48.2005.tde-01072008-143942>
- Scardamaglia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43–64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Enseñar: Evaluación diagnóstica de estudiantes del último año de la formación docente en Argentina: Documento marco*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/documento-marco-ensenar-2017.pdf>
- Shepherd, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C225.pdf>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press.
- Teberovsky, A., Guàrdia, J., y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, (70), 85–107. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9061/11538>

- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Tusón Valls, A. (2003). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Argentina*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/120274/las-politicas-tic-en-los-sistemas-educativos-de-america-latina-caso-argentina>
- van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies on discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vidal, D. G. (2005). Cultura e prácticas escolares: a escola como objeto de pesquisa. En *Culturas escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)* (pp. 21–59). Campinas: Autores Associados.
- Vidal, D. G. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, (28), 28–37. Recuperado de http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf
- Vidal, D. G. (2017). História da Educação como Arqueologia: Cultura material escolar e escolarização. *Revista Linhas*, 18(36), 251–272. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818362017251>
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Vottero, B. (2015). Ausente sin aviso: La escritura literaria en la formación de grado del docente en Letras. En D. Riestra, S. M. Tapia y M.^a V. Goicoechea (Comps.), *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (t. I, pp. 491–505). Viedma, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro; Bariloche, Argentina: Grupo de Estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1366_01.pdf
- Vottero, B. (2019). El arte de la palabra o la palabra bajo sospecha: La formación literaria en las carreras de Letras. En M. Reyes y B. Vottero (Comps.), *II Jornadas de Investigación en Artes UNVM: Contextos, paradigmas y metodologías* (Vol. II, pp. 213–237). Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de http://dypav.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Jornadas_parte2.pdf

- Walsh, R. (2021, 23 de marzo). *Rodolfo Walsh por Rodolfo Walsh*. Ministerio de Cultura de Argentina. (Obra original publicada en 1986). Recuperado de <https://www.cultura.gob.ar/rodolfo-walsh-por-rodolfo-walsh-10314/>
- Zamudio, B., y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares: Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 653–677. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/923/923>
- Zunino, C., y Muschietti, M. (2013). Tareas de escritura y aprendizaje: El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia. En L. Natale (Coord.), *El semillero de la escritura: Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 21–43). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <http://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/135>

Documentos legales

Documentos legales nacionales

- DNU n.º 297/PEN/2020, Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>
- Ley n.º 24521/1995, Ley de Educación Superior.
- Ley n.º 25754/2003, Educación Superior. Modificación de la Ley n.º 24521.
- Ley n.º 26206/2006, Ley de Educación Nacional.
- Resolución CFE n.º 24/2007 Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89951/EL00088_2.pdf?sequence=1
- Resolución CFE n.º 30/2007, Anexo I, Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. Recuperado de <https://des-ers.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal/upload/3007anexo01.pdf>
- Resolución CFE n.º 285/2016, Plan Estratégico Nacional 2016-2021, Argentina Enseña y Aprende. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf

Resolución del Ministerio de Educación n.º 108/2020. Recuperado de

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491>

Documentos legales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Resolución n.º 6626/MEGC/2009, Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial. Recuperado de

<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pei6626.pdf>

Resolución n.º 6635/MEGC/2009, Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria. Recuperado de

<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pep6635.pdf>

Resolución n.º 3123/MEGC/13, Reglamento Orgánico Marco de las Escuelas Normales Superiores. Recuperado de:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/520168>

Resolución n.º 489/SSGEC/2015, Plan Curricular Institucional del Profesorado de Educación Inicial. Recuperado de

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pce_prof_educ_inicial.pdf

Resolución n.º 532/SSGEC/2015, Plan Curricular Institucional del Profesorado de Educación Primaria. Recuperado de

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pci_prof_educ_primaria.pdf

Resolución n.º 1482/MEDGC/20, sobre adhesión a la Resolución Nacional n.º 108-APN-ME/2020. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/rs-2020-09618886-gcaba-medgc.pdf>

Resolución n.º 1585/MEDGC/2020, Plan excepcional de continuidad de la formación en el contexto de emergencia sanitaria. Recuperado de:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/520168>

Anexo 1. Siglas utilizadas

ASPO: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CFE: Consejo Federal de Educación
CFG: Campo de la Formación General
CFPP: Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales
DISPO: Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio
DNU: Decreto de Necesidad y Urgencia
EDI: Espacio de Definición Institucional
ENS: Escuela Normal Superior
IES: Instituto de Enseñanza Superior
INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente
ISFD: Instituto Superior de Formación Docente
ISP: Instituto Superior del Profesorado
LEN: Ley de Educación Nacional
SGA: sistema de gestión del aprendizaje
TIC: tecnologías de información y comunicación
UBA: Universidad de Buenos Aires

Anexo 2. Protocolo de entrevistas

Información sobre la entrevista

Número de entrevista	
Lugar	
Fecha	
Duración	
Correo electrónico	

Sección 1: presentación del investigador

Presentación del entrevistador y breve presentación y recordatorio del objetivo de la investigación: comprender las continuidades y renovaciones en la enseñanza de la lectura y la escritura en taller en la formación docente inicial. Solicitud de permiso para grabar (videollamada) y confirmación sobre la privacidad de los datos e información relevada.

Sección 2: datos personales

Nombre	
Edad	
Formación (grado y posgrado)	
Antigüedad en la docencia	
Antigüedad en la institución	
Materias que dicta en la Institución	
Otras instituciones donde trabaja	
Horas semanales que trabaja como profesor en esta materia	
Horas semanales que trabaja en total como profesor	

Sección 3: preguntas de apertura

- ¿Podrías presentarte?

Sección 4: preguntas sobre los ejes de la investigación

- ¿Qué prácticas de lectura y de escritura deben aprender los futuros docentes de educación primaria y de educación inicial en un taller/espacio de lectura y escritura?
¿Por qué?
- ¿Los estudiantes condicionan las expectativas? ¿Por qué? ¿Hay diferencias entre los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria y de Inicial en este punto?

- ¿Qué te preguntaste cuando se trasladó la enseñanza a la modalidad remota?
- ¿Qué objetivos te proponés en tu taller/espacio en la presencialidad? ¿Los replanteaste en la modalidad remota?
- ¿Qué contenidos enseñás en la modalidad presencial? ¿Por qué? ¿Los replanteaste en la modalidad remota?
- ¿Qué géneros considerás que se debe enseñar a leer y escribir en los profesorados de educación inicial y educación primaria? ¿Los replanteaste en la modalidad remota?
- ¿Cómo solés enseñar las prácticas de lectura y escritura en la modalidad taller (o taller-tutoría) en la formación docente en la modalidad presencial? ¿Cómo lo replanteaste en la modalidad remota?
- ¿Cómo solés proponer las tareas de lectura y de escritura? ¿Cómo las recreaste en la modalidad remota?
- ¿Cómo solés evaluar la lectura y la escritura? ¿Cómo fue el replanteo en la modalidad remota?
- ¿Qué tenés en cuenta de las prescripciones curriculares establecidas por la institución?
- ¿Cómo te formaste en la enseñanza en talleres de lectura y escritura? ¿Qué aspectos te formaron para enseñar en estos espacios en la formación inicial de profesores de educación primaria y de inicial?
- ¿Enseñás lectura y escritura en otras instituciones? ¿Cómo se vinculan tus prácticas de enseñanza en el profesorado con la enseñanza en otras instituciones? ¿Qué diferencias encontrás (institucional, perfil del estudiante)?
- ¿Cómo construiste el entorno virtual de aprendizaje? ¿La modalidad fue sincrónica, asincrónica o un híbrido? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos de tu formación y trayectoria te permitieron abordar la enseñanza remota?
- ¿Hubo personas que te ayudaron o te enseñaron en este contexto? ¿Cómo?
- ¿Qué nuevos saberes aprendiste en este periodo?
- ¿Creés que alguna práctica quedará a futuro?
- ¿Creés que lograste los objetivos de enseñanza en la modalidad remota? ¿Por qué?
- ¿Cómo fue el proceso de adaptación a las prescripciones gubernamentales e institucionales sobre la enseñanza remota?
- En este contexto, ¿qué se replantea para vos en el vínculo con los estudiantes? ¿Qué se sostiene?

- ¿Qué tuviste en cuenta a la hora de replantear la comunicación con los estudiantes?
- ¿Qué permanece y qué cambia en las prácticas de lectura y escritura que aprenden los estudiantes a partir de la enseñanza en un entorno virtual?
- ¿Con qué recursos materiales solés enseñar (cuadernos, computadora, teléfono, etc.)? ¿Qué cambió y qué permaneció con la pandemia?
- ¿Hubo un replanteo en el espacio físico de trabajo? ¿Y en el espacio virtual?

Sección 5: cierre

- ¿Quisieras abordar algún tema en particular que hayas omitido y consideres de relevancia abordar?
- Se agradece al informante por el tiempo concedido.

Anexo 3. Lineamientos institucionales del Taller de Lectura y Escritura en la ENS “A”

Fundamentación

En este espacio se entiende la escritura como una instancia de formación del pensamiento, el conocimiento y la subjetividad. Prevé situaciones de lectura y escritura de diversos textos, ficcionales y no ficcionales, enmarcados en distintos géneros discursivos -de invención, de estudio, académicos. Se espera propiciar la escritura personal que garantice la apropiación y ampliación de la experiencia en la toma de la palabra escrita por parte de todas/os las/os estudiantes. Asimismo, se prevén situaciones de escritura de invención como una instancia imprescindible, puesto que quienes atraviesen esta experiencia en un taller podrán trasladar este vínculo con la escritura a su actividad docente.

En fin, se trata de un espacio de apropiación de la lectura y de la escritura para toda/os la/os futura/os docentes, para que lo aprendido en ese espacio se traslade a las situaciones de lectura y escritura en contexto de estudio y en el contexto de la práctica docente.

Modalidad

El espacio se propone con modalidad de Taller, fortaleciendo habilidades relativas al “hacer” con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles.

La modalidad de taller favorece la construcción del conocimiento mediante el trabajo sostenido sobre los textos, su redacción, su lectura crítica; asimismo, promueve el intercambio de interpretaciones y perspectivas a través de la conversación con eje en reflexión metalingüística, metadiscursiva y metacomunicacional, la funcionalización de los aspectos de normativa gráfica y morfosintáctica que permitan recuperar o construir saberes para llegar al control de la propia producción y comprensión.

En todos los casos, la modalidad del taller prevé la reflexión permanente sobre saberes lingüísticos y discursivos involucrados en esas prácticas. Citando a Maite Alvarado, se sostiene que “Quizás sea este el camino, alternando la reflexión con la intuición, la gramática con el ‘fraseo’, para lograr que la escritura fluya, que sea una experiencia transformadora pero no extraña, no ajena.”

Objetivos generales

Que las y los estudiantes:

- Adquieran los instrumentos lingüísticos que les permitan un uso adecuado de su lengua.
- Se apropien del código escrito y de las convenciones que requiere el acto de la escritura (ortografía y puntuación, adecuación, cohesión, coherencia, corrección gramatical, disposición gráfica).
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas del estudio y de la vida profesional docente, seleccionando diversas modalidades de lectura y escritura según distintos propósitos.
- Lean y produzcan textos de invención, para desarrollar el pensamiento creativo y las competencias comunicativa y lingüística en sus aspectos más complejos.
- Adquieran los instrumentos lingüísticos que les permitan un uso adecuado de su lengua.
- Se apropien del código escrito y de las convenciones que requiere el acto de la escritura (ortografía y puntuación, adecuación, cohesión, coherencia, corrección gramatical, disposición gráfica).

Bloque 1

El discurso oral y el discurso escrito. El problema retórico y la escritura como proceso recursivo: procesos de planificación, puesta en texto y revisión. La escritura en entornos digitales.

Géneros discursivos primarios y secundarios. La secuencia de los textos: narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación, instrucción.

Estilos genéricos, estilos personales: prosa centrada en el escritor y prosa centrada en el lector.

Reflexión en torno de la relación personal con el lenguaje. La escritura personal. La narración.

Historia y relato. La construcción del verosímil. Técnicas de representación: focalización y punto de vista. El tiempo del relato.

Bloque 2

La escritura de invención. La consigna de escritura: valla y trampolín. Consignas de escritura de invención. La escritura como viaje.

Bloque 3

Intertextualidad y polifonía. Los enunciados referidos y los modos de atribución. Citas y referencias bibliográficas. El resumen de textos narrativos y expositivos.

La argumentación. Características enunciativas. Su dimensión polémica y procedimientos. Tesis y argumentos. Relaciones entre lectura y escritura. La lectura en entornos digitales.

Bloque 4

El párrafo. La puntuación. La referencia y los marcadores discursivos. Reflexión sobre la dimensión léxica: sinónimos, antónimos, hiperónimos, sustitución pronominal, paráfrasis y elipsis.

Resolución de problemas lingüísticos que requieran conocimiento gramatical y normativo. Tildación y ortografía. Reflexión Adecuación: diferenciación entre norma y aceptabilidad.

Régimen de cursada: modalidad de Taller

Cuatrimstral, 48 hs. presenciales (3 horas semanales)

53 hs. de trabajo autónomo para las/os estudiantes

Evaluación y acreditación

Asistencia a las instancias presenciales (75% asistencia)

Cumplimiento de tareas requeridas para el trabajo autónomo (100% de las horas asignadas)

Aprobación con 7 (siete)

Anexo 4. Lineamientos institucionales del Taller de Escritura Académica en la ENS “B”

Taller de escritura académica

El objetivo del espacio curricular consiste en favorecer el acceso de los estudiantes a la cultura escrita de los estudios superiores para que puedan empezar a participar de la comunidad docente desde que inician su formación. Con ese propósito se enseñan prácticas de escritura y lectura en contexto de estudio. Se trata de prácticas que tienen lenguajes y convenciones específicos de las comunidades en que se realizan. Los estudios superiores están vinculados a modalidades particulares de construcción del conocimiento, donde las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad cumplen un rol clave. Estos talleres promueven la reflexión entre pares, el trabajo de elaboración y reelaboración inherentes al ejercicio de escritura y la discusión grupal para aprender a interpretar el sentido de los textos y argumentar en consecuencia.

Bibliografía básica:

- Botta, M., y J. Warley (2007) *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Buenos Aires: Biblos, 2ª ed. (selección).
- Cassany, D. (1995) “Cajones y archivadores” (Cap.3) y “Nueve normas para elegir palabras”. En: *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, pp. 73-81 y 150-157.
- Frescura, C. (2015) *Redacción de referencias bibliográficas y normas de citación*. Material de cátedra inédito.
- Garachana, M., y E. Montolío (2003). “De la oración al párrafo, del párrafo al texto.”; “La argumentación”; “La exposición”. “Planificación”. En Montolío, E. (coord.) *Manual práctico de escritura académica*. v. 2. Barcelona: Ariel.
- Natale, L., y D. Stagnaro (2014) “El parcial presencial”. En F. Navarro (coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp.103-134 (selección).
- Real Academia Española (2013) *Ortografía escolar de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.