

Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela

Por Dr. Gustavo Bombini

Me interesa dar cuenta en este artículo de cierta perspectiva ampliada y transversal de lo que el lenguaje supone como preocupación dentro de la vida cotidiana de la escuela. Estas reflexiones surgen de observaciones a cargo de distintos colegas realizadas en distintas experiencias de formación de docentes (residencia y prácticas) y de acciones de capacitación en servicio en escuelas del nivel primario y secundario de la Ciudad de Buenos Aires y en la EGB y en el polimodal de localidades de la provincia de Buenos Aires. Digo "ampliada" en tanto traeré a la discusión ciertos tópicos del campo lingüístico-pedagógico seguramente conocidos por el lector especialista pero que, a la vez –según sostengo aquí– son poco transitados en las reflexiones sobre el micro-universo de la cotidianeidad escolar. Se trata de ampliar la mirada hacia zonas poco visibles pero no poco relevantes de la relación entre lenguaje y escuela en la hipótesis de que es en esas zonas donde se pueden focalizar aspectos problemáticos y complejos de la vida escolar actual. Digo "transversal" porque –según intento sostener aquí– la consideración de la relación del lenguaje con la escuela excede el hecho de que el lenguaje se presente como un contenido curricular a ser enseñado en el aula, cualquiera sea la tendencia teórico-lingüística y didáctica dominante. El lenguaje en la escuela excede a la clase de lengua y en la contundencia de su obviedad esta frase nos dice todavía poco sobre aquellos aspectos de la cultura escolar, de las tradiciones curriculares y de los *habitus* concretos sobre los que cabe una mirada crítica y de revisión.

Una mirada ampliada y transversal sobre el lenguaje en la escuela nos permitirá entonces avanzar sobre la posibilidad de problematizar y reflexionar teóricamente sobre las cada vez más complejas situaciones escolares y de enseñanza a las que nos enfrentamos cotidianamente así como también poner en discusión las concepciones del lenguaje que operan en el micro-universo escolar y que inciden directamente en las representaciones y prácticas que se llevan adelante en las escuelas.

Si nos propusiéramos historizar brevemente estas relaciones entre escuela y lenguaje podríamos decir que la escuela siempre ha demandado al lenguaje

que sea algo así como la cara visible o más precisamente "la voz audible" y la "letra legible" de un determinado uso prestigioso de la lengua que habría de distinguir a partir de su apropiación a aquellos que han pasado por la escuela de aquellos que no lo han hecho (Bourdieu, 1986). De este modo el paso por la escuela dejaría en el sujeto como huella y marca el dominio de la "lengua culta" (antagónica a la lengua vulgar) o de manera más moderna y explícita, el dominio de la "lengua escolarizada" como superadora de la llamada "lengua no escolarizada" (Bratosevich, Rodríguez, 1975). Para que este rito de pasaje (muy connotado socialmente) de una lengua a la otra se produzca la escuela ha ido recurriendo a determinadas teorías sobre el lenguaje, ha echado mano a diferentes tipos de textos y ha desplegando sofisticados dispositivos didácticos que se van reajustando periódicamente, según las teorías lingüísticas y las didácticas especiales de turno, para ganar en eficacia en la inculcación. De este modo, por ejemplo, los textos literarios de tradición española han ido ofreciendo a la escuela secundaria argentina desde fines del siglo XIX ciertos modelos de escritura, cierta concepción estética de las "bellas letras" asociada al "buen decir", en un sostenido debate en torno al hispanismo durante el siglo XX (Bombini, 2003), e inculcada a partir de ciertas bases retóricas y gramaticales eficazmente transmitidas mediante diversas recetas didácticas para la lectura y la composición. Las mismas bases a las que ha recurrido la escuela primaria para demostrar su eficacia homogeneizadora y modélica a la hora de formar niños escritores se observan en los cuidadosos ejercicios de composición que se incorporan en las prácticas de enseñanza de la escuela primaria (y en menor medida en la secundaria) hasta los años '60. (Alvarado, 2001).

En el mismo sentido es posible interpretar la impronta normalizadora del estructuralismo que mientras mantiene sus intereses en los aspectos normativos de mayor arraigo como la ortografía, postula a la sintaxis, entendida como la sintaxis correcta, como una herramienta propiciatoria del pensamiento y normalizadora de los usos "de la lengua de la disertación", lo que hoy llamaríamos texto explicativo. (Rosetti, 1961)

En torno a esta evolución, uno podría preguntarse si los enfoques posteriores al estructuralismo, que se introducen en la escuela a partir de la apertura democrática de 1983 y se ratifican oficialmente a partir de los Contenidos Básicos Comunes en 1995, constituyen el horizonte teórico propicio en el cual se recortarán las nuevas preguntas, se le pondrá nombre a los nuevos problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje y se encontrarán las respuestas y las orientaciones esperadas y urgentes.

Acaso le parezca al lector que es ésta una posición ya transitada, desde el clásico libro de Michael Stubbs, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la escuela* publicado en 1984 en editorial Cincel-Kapelusz de Colombia que apoyado en las teorías de Basil Bernstein, con el que toma cierta distancia y en las investigaciones de William Labov y desde la incorporación de ciertas temáticas sociolingüísticas que se registran en libros de texto de la última década. Sin embargo, es necesario recordar que existe una brecha notable entre ciertos avances de la investigación, aún cuando hayan sido divulgados, con la efectiva circulación y el posible impacto de esas teorizaciones y problematizaciones en el ámbito de la práctica escolar.

Uno podría decir, en una primera mirada sobre el campo de la enseñanza de la lengua y de los desarrollos en la didáctica especial así como en el terreno de la prescripción curricular (Contenidos Básicos Comunes y diseños curriculares de las jurisdicciones) que los aportes teóricos provenientes de los desarrollos de la lingüística de orientación textualista, de la pragmática de Oxford, de la teoría de la enunciación francesa, entre otros, estarían proponiendo la constitución de un nuevo objeto de enseñanza, la lengua en uso, entendida ahora no como un sistema apoyado en una base sintáctica cuya unidad de análisis es la oración, sino como el producto de complejos mecanismos de significación observables en la producción de textos sobre los que se ofrecen principios clasificatorios y de análisis interno. Esta nueva mirada sobre el lenguaje en su abordaje como disciplina escolar ha significado un giro copernicano desde el punto de vista de los contenidos escolares y de su compleja epistemología y procesos de génesis. Sin embargo, la posición que aquí se ha llamado ampliada y transversal nos obliga hacernos algunos cuestionamientos tanto en relación con las teorías citadas como marco para una propuesta didáctica específica así como también en qué sentido esta nueva perspectiva teórica en la didáctica y en el curriculum ha propiciado o no un cambio, un giro copernicano también en las concepciones del lenguaje en la escuela y principalmente en las prácticas efectivas de enseñanza.

Nuestra hipótesis es que la posibilidad de que se produzcan cambios en las ideas, representaciones y en las prácticas acerca del lenguaje en la escuela excede a los cambios teóricos entendidos como prescripción sino que el potencial poder transformador de las teorías se vincula con modos más complejos por los que se modifican estas ideas, representaciones y prácticas acerca del lenguaje y que involucran aspectos relacionados con la formación docente, con las trayectorias profesionales, con las propias ideologías personales así como también con las representaciones y valoraciones acerca de los sujetos que participan de las prácticas y con las posibilidades y límites que la propia tradición de las prácticas ofrece en tanto condiciones de unos modos de hacer que son parte del oficio del docente. Podemos afirmar que una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad y sobre los modos que tienen los sujetos de operar en ellas.

Una de las concepciones más difundidas en las últimas décadas es la que define a la lengua como comunicación. Las prescripciones y los desarrollos curriculares y la propia producción didáctica han centrado su atención en las dimensiones de uso del lenguaje, en el afán de superar las tendencias máximamente formalistas propiciadas principalmente por la versión escolar del estructuralismo gramatical. De esta manera, el predominio de lo que se ha denominado, de manera más o menos imprecisa, "enfoque comunicativo" en la enseñanza de la lengua, ha intentado dar cuenta de la lengua como una práctica social compleja que reconoce una dimensión comunicativa (Lomas y Osorio, 1993).

Estos desarrollos apoyados en diversos aportes teóricos (principalmente de la gramática y la lingüística textual, de la teoría de la enunciación francesa, de la pragmática anglosajona) plantean la presencia de nuevos saberes acerca de la lengua que vendrían a intervenir de manera específica en los procesos de lectura y escritura en la escuela.

Sin embargo, y como ya lo han señalado algunos especialistas, la incorporación de estos aportes teóricos no termina de precisar los contornos del nuevo objeto de enseñanza. En primer término por la complejidad que supone resolver las articulaciones entre lo viejo y lo nuevo en el plano teórico. En este sentido las críticas apuntan a señalar una amalgama dificultosa entre gramática estructural y nuevos saberes lingüísticos incorporados donde, o se plantea una seudopolémica enunciada mediante la disyuntiva "¿enseñar o no enseñar gramática?", o se presenta una intrincada superposición de paradigmas que se van presentando a la manera de eras geológicas en tanto

saberes históricamente acumulados que no encuentran un sentido teórico y/o didáctico en su puesta en relación. Precisamente es la falta de resolución de la dimensión didáctica o el hecho de entender la práctica de enseñanza como mero aplicacionismo lo que da como resultado una propuesta cuestionable en la formulación de contenidos. (Krickeberg-Bombini, 1992).

Por otra parte, y como un aporte a una crítica del enfoque comunicativo, podemos preguntarnos si esta diversidad de teorías incorporadas estaría dando cuenta o no del marco general y de la direccionalidad que se enuncian como objetivos de la enseñanza. En este sentido cabría una revisión de las decisiones curriculares que han venido a innovar en el campo de la enseñanza a partir de la década del '90 (Ministerio de Educación de la Nación, 1996). En términos generales podríamos afirmar, coincidiendo con otros investigadores, que la posición teórica sustentada desde los CBC estaría suponiendo cierta transparencia en los usos e intenciones que los hablantes tienen cuando hacen uso del lenguaje; al referirse a la línea anglosajona del estudio de los actos de habla dice Beatriz Bixio: "descreo de que esta línea de análisis y reflexión sobre el lenguaje –sobre el uso, como se dice- pueda ser fructífera para el análisis de las emisiones efectivamente producidas" (...) "En general, y a pesar de la insistencia en tener en cuenta el contexto en la interpretación del acto de habla, desde sus orígenes la teoría ha trabajado con oraciones propuestas por el lingüista, con oraciones fuera de contexto o en aberrantes contextos" (Bixio, 2000). Asimismo en los usos de estas teorías que tratan de dar cuenta del lenguaje en uso se observa, a la manera de una direccionalidad residual, la posición normativista con la que se leen las llamadas "máximas de Grice" que se presentan en enunciados curriculares y en libros de texto convertidas en explícitas reglas capaces de regular las conversaciones y no en una teoría que permite comprender los complejos procesos de producción de implicaturas conversacionales (Bombini, Krickeberg, cit.).

Avanzando un poco pero sin agotar el problema, podríamos decir que la tendencia a decidir por perspectivas textualistas más que discursivas en relación con el trabajo con la lengua en el aula, se explica en la función normativa que viene a cumplir la descripción inmanente y universal de los distintos formatos textuales que se presentan a la manera de "esquemas a aplicar" para escribir "correctamente" variedad de textos en la escuela.

En polémica con estas posturas, a las que podríamos llamar "academicistas", caracterizadas por un exceso de confianza en los poderes de la teoría para resolver los problemas de la práctica, algunas tendencias en el campo de lo didáctico plantean que ciertos dilemas de la enseñanza de la lengua se resuelven en el desarrollo de prácticas sociales de lectura y escritura que ingresen como prácticas efectivas en la escuela. En relación con estas posturas se presentan algunas dudas respecto de cuáles son las posibilidades que tiene la escuela para recuperar efectivamente esas 7prácticas entendidas como "quehaceres del lector" y "quehaceres del escritor" (Lerner, 2001). El riesgo es doble pues, por un lado, la dificultad de definir nítidamente cuáles son los contenidos que se juegan en esas prácticas en tanto para esta posición las prácticas son en sí mismas contenidos. Frente a esta ambigüedad, es necesario recordar, que las teorías lingüísticas y literarias, como teorías de los objetos y entendidas como contenidos en el sentido más tradicional, se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura. Por otro lado, la necesidad de remitirse a esas prácticas sociales de lectura y escritura exteriores a la escuela que opera en estas propuestas como una fuerte decisión didáctica, corre el riesgo de forzar las reconstrucciones de situaciones de enunciación al extremo de entender que no habría forma de llevar adelante la tarea de enseñanza de la lengua sino es en el marco de proyectos que señalan unos propósitos "reales". Parece desvirtuarse aquí la relevancia de la propia escuela como espacio social en el que se leen y se escriben determinados géneros que tienen sentido en si mismos en tanto la escuela propone su propio universo discursivo. El imperativo de los proyectos (de aula, institucionales) se presenta como reductor en su afán didactizante y parece dar cuenta de una tendencia meramente practicista que en su peor versión en el aula puede llegar a excluir la reflexión metalingüística y metaliteraria del horizonte de prácticas posibles por la que no habría saberes posibles a enseñar, sean estos gramaticales o más textualistas o teórico-literarios, donde el saber sobre la lengua y la literatura como objeto de enseñanza generador de curiosidad y afán de conocimiento puede quedar "justificadamente" relegado. (Jolivert, 1988 y 1991)

En síntesis, podríamos afirmar que la concepción de la lengua como comunicación tal como ha sido divulgada en el campo de la enseñanza ha propuesto un horizonte por cierto estrecho para las consideraciones sobre las relaciones entre lenguaje y uso, lenguaje y contexto y lenguaje y escuela pues por una parte han anatemizado todas las tendencias más formalistas que la precedían proponiendo un debate estéril que suele resumirse en la pregunta excluyente: "¿hay que enseñar gramática?", han creado una ilusión de conocimiento acerca del uso de la lengua como transparencia que no muestra la riqueza y complejidad de la comunicación y han sesgado la consideración de esta dimensión a una perspectiva meramente descriptiva en la que es notable la ausencia de una perspectiva social y cultural que tenga en cuenta las prácticas más habituales de los sujetos en su medio social y, específicamente, en el interior de la escuela. Asimismo estas teorías y las prácticas didácticas que se desarrollan a partir de ellas no muestran el grado de conflictividad y las relaciones de poder que el uso del lenguaje conlleva, y han omitido dimensiones constitutivas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento, con la construcción del conocimiento y como vínculo y escenario para la construcción de subjetividades.

Si estamos de acuerdo en que la agenda educativa de la Argentina de hoy debe poner en el centro la problemática del fracaso escolar y la exclusión educativa, será necesario postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos desde el marco teórico que construye la práctica y desde la práctica misma. Sabemos que existen trayectos de la escolarización particularmente sensibles a la producción de situaciones de fracaso. Una primera observación diría que son los momentos de pasaje de un nivel a otro (de inicial a primaria / de primaria a media), las zonas críticas en las que la escuela puede o no construir y favorecer el fracaso en la escolarización. Sin duda, el lenguaje como práctica social en el interior de la escuela y como disciplina escolar específica (aspectos que deben estar en todos los casos relacionados) cumple un rol determinante en estos procesos. La pregunta sería: ¿en qué sentido los saberes y los usos de la lengua en la escuela (especialmente en los trayectos más conflictivos de la escolarización) favorecen o evitan la construcción del fracaso escolar?

Más allá de la oportunidad de los aportes de la lingüística y en escasa proporción de la teoría literaria, que vinieron a renovar la agenda teórica de la disciplina escolar "lengua", quedan pendientes algunas discusiones y algunas

respuestas en torno a la dimensión didáctica, a las estrategias y prácticas posibles que estas teorías alientan y al impacto que tienen en el desarrollo de las competencias específicas como de las experiencias culturales de niños y jóvenes. Y son precisamente las discusiones en torno al fracaso escolar las que actualizan el debate en relación con los contenidos y enfoques en lengua y literatura, las que de alguna manera tensan ese debate en torno al conocimiento escolar y nos obligan a revisar decisiones, recortes y prácticas posibles.

Es en este sentido, que una nueva agenda de la didáctica de la lengua y la literatura, que atraviese prácticas tanto de enseñanza como de formación y capacitación deberá proponer como prioritarias las siguientes líneas de reflexión teórica y de implementación práctica:

-Una nueva discusión acerca de los aportes teóricos que las disciplinas lingüísticas y literarias llamando la atención sobre la ausencia de marcos que den cuenta de la lectura y la escritura como prácticas sociales compartidas que, por adentro y por afuera de la escuela atraviesan el conjunto de la enseñanza. De esta forma conviene subrayar la necesidad de enriquecer las consideraciones sobre los objetos lengua y literatura (y sus relaciones) y volver a discutir su construcción como objetos de enseñanza considerando diversos aportes.

-Entre ellos, interesan los desarrollos de la sociolingüística como marco de referencia que permitirá poner en discusión aspectos centrales de una pedagogía de la lengua: las nociones de lengua estandar, de diversidad lingüística, de cambio, de norma lingüística, de interacción, de registro, entre otras. Estas nociones ofrecen un marco apropiado para la reflexión del docente acerca de las prácticas lingüísticas a la vez que deben convertirse en conceptos productivos para el desarrollo de prácticas de enseñanza concretas. Otro ejemplo posible es el de las teorías sociológicas de la literatura, de los estudios culturales, de la etnografía como referencias teóricas ricas a la hora de dar cuenta de procesos sociales de lectura entendidos no como meras "competencias", "habilidades", o "procedimientos" concebidos desde cierta representación homogeneizante de raíz cognitivista de lo que son las tareas del lector y del escritor, sino como marcos que expliquen los complejos procesos de apropiación que distintos sujetos y grupos sociales desarrollan en instituciones determinadas y en sociedades históricamente configuradas (Rockwell, 2000).

-En relación con lo anterior se tratará de evitar cierto formalismo o retoricismo imperante tanto en las propuestas meramente descriptivas (por ej. la superestructura narrativa como saber que daría cuenta de los textos narrativos concretos y de los procesos de su lectura) como en aquellos desarrollos de base cognitiva que intentan formalizar y dar cuenta de los procesos de lectura y escritura (Por ej. la secuencia "Prelectura/Lectura/poslectura) desatendiendo las particularidades que asumen estas prácticas en la diversidad de escenarios escolares donde maestros y profesores dan clases de lengua y literatura (Solé, 1992).

-Interesa también recuperar para la reflexión y la toma de decisiones cierta discusión reconocible en el interior de la escuela en relación con la diversidad de espacios y escenas en los que se producen prácticas de lectura y escritura. Leer en la escuela no es sólo leer en la clase de lengua; no es solo leer literatura, y no es solo leer libros de texto en el aula. Supone una diversificación de tareas que desde el aula se eyectan hacia un afuera que puede ser la biblioteca escolar, la biblioteca pública o barrial y otros espacios de insumos significativos. El clásico pedido de "Hagan una investigación" supone una complejidad didáctica y metodológica que debe reconocerse y trabajarse en consecuencia. A la consigna amplia y ambigua se debe contestar con estrategias específicas que, más allá de las llamadas "técnicas de estudio", interpelan al conjunto de las competencias lingüísticas, cognitivas y culturales. Estudiar es leer y es escribir y en este sentido estas prácticas exceden las fronteras del campo disciplinario específico interrogando acerca de las prácticas de lectura y escritura en todas las disciplinas escolares (Prediseño, Ciudad de Buenos Aires, 1999).

Asimismo, las prácticas culturales en la biblioteca, las relaciones entre las prácticas de aula y las prácticas posibles en la biblioteca se constituyen como un eje transversal a indagar en el resto de las áreas curriculares de la escuela.

-Por fin, una mirada ampliada acerca de la relación entre lenguaje y escuela necesitará complejizarse a partir de la introducción de un tercer término para esta relación que es la categoría "sujeto". Los sujetos que son definidos como pedagógicos (Puiggrós, 1990) en tanto constituidos históricamente a partir de las condiciones sociales de producción, son a la vez sujetos de lenguaje en tanto a través de él nombran la experiencia y actúan en consecuencia (Giroux y Mc Laren, 1998) y no solo eso sino que es en el lenguaje donde esta experiencia cobra sentido y construye subjetividad. Diferentes experiencias pedagógicas en torno a la lectura (Petit, 1999 y Flecha, 1997) demuestran los

modos particulares de crear significado de los sujetos. En este sentido, una mirada cultural sobre las prácticas de lectura y escritura nos orienta a descreer de las homogeneidades y reduccionismos producidos por los paradigmas psicológicos evolutivos y cognitivos a la hora de tratar de explicar esos quehaceres del lector y del escritor.

-De manera complementaria hay que enfatizar el hecho de que interrogar las prácticas de lectura y escritura en la escuela supone interrogar la relación de maestros y profesores con esas prácticas. En relación con la propia práctica docente interesa recuperar las preguntas que realiza Elise Rockwell en el excelente artículo "Los usos magisteriales de la lengua escrita" (Rockwell, 1992) en el que se pregunta por el lugar de las prácticas de lectura en el desempeño de la tarea docente. Por fuera de las urgencias de la tarea cotidiana, es una línea de interesante desarrollo en la formación y capacitación la interpelación hacia el docente en relación con sus propias experiencias: ¿lee?, ¿escribe?, más allá de las necesidades profesionales, ¿cómo lo hace? y ¿cómo lo hace en relación con las prácticas de enseñanza? ¿qué lee? ¿cómo lee?. Desde estas preguntas se impone una necesaria apertura del horizonte de las experiencias culturales de los docentes que afecten el conjunto de sus prácticas y experiencias. Se trata de interpelar a los docentes como sujetos que participan de una cultura que va más allá de la cultura escolar.

-Relacionado con esta ampliación del horizonte de las experiencias culturales de los docentes, es necesario priorizar una línea de trabajo que jerarquice al discurso literario como un poderoso dispositivo para el procesamiento de la experiencia humana a la vez que el lugar para nuevos desafíos cognitivos. Leer un texto literario supone una experiencia relacionada con la formación de subjetividades a la vez que un modo de comprensión textual específico. Propiciar el desarrollo de una didáctica de la lectura supone reconocer el carácter complejo de la lectura de textos literarios y en este sentido el énfasis que la enseñanza de la lengua de fuerte matriz lingüística puso en la lectura de otro tipo de discursos ha dejado un área vacante sobre la que es necesario volver en la investigación didáctica y en la experiencias de formación y capacitación. Asimismo los desarrollos de los campos de las literaturas comparadas y de los estudios culturales nos advierten sobre viejas deudas pedagógicas para la relación entre literatura y otras prácticas estéticas y culturales (cine, música, plástica, teatro, danza, etc.). En el mismo sentido

merecen una consideración aparte los estudios en torno a las llamadas "culturas juveniles" y especialmente aquellas consideraciones que trabajan con objetos específicos como las diversas tendencias en el campo de la música (rock, pop, punk, heavy, hip hop, tecno, cumbia villera), de la experiencia visual (historietas, fanzines, videoclips), de las estéticas personales (modas en la indumentaria, tatuajes, perforaciones en el cuerpo con aros y otros objetos).

Una mirada ampliada y transversal sobre la relación entre lenguaje y escuela permitirá abrir un debate teórico, reflexionar desde una dimensión práctica y enriquecer las respuestas posibles en relación el lenguaje, la literatura y su enseñanza. Permitirá asimismo incluir en las preocupaciones de la agenda de la didáctica específica los desafíos, las dificultades, las alternativas de la enseñanza en los más diversos contextos.

Alvarado, Maite: "Enfoques en la enseñanza de la escritura" en Alvarado, Maite (coordinadora): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Facso-Manantial. 2001.

Bombini, Gustavo y Gabriela Krickberg: "Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria" en Bombini, Gustavo: *Otras tramas*. Rosario. Homo Sapiens. 1995.

Bombini, Gustavo: *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina* (tesis doctoral). Buenos Aires. Miño y Dávila, 2003.

Bixio, Beatriz: "Grietas entre el hablar y el hacer" en *Lengua y Literatura. Temas de Enseñanza e investigación*. Universidad Nacional de Córdoba. 2000.

Bratosevich, Nicolás y Susana Cazenave de Rodríguez: *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires. Guadalupe. 1975.

Bourdieu, Pierre: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires. Akal. 1986.

Flecha, Ramón: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós. 1997.

Giroux, Henry y Peter Mc. Laren: "Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder" en *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario. Homo Sapiens. 1998.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prediseño Curricular para la Educación General Básica. 1999.

Joliver, Josette: *Formar niños productores de textos*. Chile. Hachette. 1988.

Joliver, Josette: *Formar niños lectores de textos*. Chile. Hachette. 1991.

Lerner, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica. 2001.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro (eds.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. 1993.

Ministerio de Educación: *Contenidos Básicos Comunes de la Educación Básica y Fuentes para la transformación, Area Lengua*. 1996.

Petit, Michele: *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México. Fondo de Cultura Económica. 1999.

Puiggrós, Adriana, *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (Historia de la educación argentina I)*, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1990.

Stubbs, Michael: *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá. Cincel-Kapelusz. 1984.

Rockwell, Elsie: "Los usos magisteriales de la lengua escrita", en *Nueva Antropología*, Nro. 42, México, julio de 1992.

Rockwell, Elsie. 2000. « La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. ». *DiversCité Langues*. En *ligne*. Vol. V. Disponible en <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

Solé, Isabel: *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó. 1992.