



Una gramática escolar de perspectiva etnográfica

Anabella Poggio* y Mariana Provenzano**

Introducción

En este escrito presentamos una propuesta de trabajo que elaboramos para la enseñanza de la lengua en la escuela primaria [1]. En pos de posicionarnos en una problemática actual respecto de este tema que relevamos a partir de los decires docentes y del registro que éstos hacen de sus propias prácticas escolares, avanzamos en la descripción de lo que llamamos *una gramática escolar de perspectiva etnográfica*. En los intercambios que hemos llevado a cabo con maestras y maestros de distintas regiones de nuestro país, observamos que otorgan sentido y valor a determinados conocimientos que hacen a la lengua escolar, particularmente a las normas de la lengua escrita, que no se aprenden naturalmente, dada su artificiosidad y convencionalidad constitutivas. En este sentido, no quisimos aportar definiciones de gramáticas que se constituyan *a priori*; es decir, que cuando ubicamos a la gramática como un saber específico, resulta importante tener en cuenta desde dónde es definido ese saber, ya que cada mirada en el área recorta una noción de lengua y lo hace en las categorías pertenecientes a cada campo teórico. De allí que comencemos nuestra propuesta con una noción de *lengua escolar*, circunstanciando su enseñanza.

Con tal reconocimiento pensamos este abordaje desde el sistema educativo y la “cultura escolar”, sostenido desde el enfoque que ofrece la Etnografía de la Educación (Rockwell, 2009), cuyo objetivo es el

* Anabella L. Poggio es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la escuela media y en el nivel superior. Actualmente, trabaja como ayudante de primera en Gramática (cátedra Borzi) en la Universidad de Buenos Aires y como docente-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la Licenciatura en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria. Sus intereses principales se vinculan a la formación docente en el campo de la alfabetización y la didáctica de la(s) lengua(s).

anabella.poggio@gmail.com

** Mariana Provenzano es profesora en Letras (FaHCE-UNLP). En la misma institución es profesora de trabajos prácticos de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I. Es docente en la carrera Licenciatura para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura (UNPE). En ambas instituciones integra proyectos de investigación. También dicta clases en institutos de formación docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires. Sus intereses se orientan a la revisión de las políticas curriculares, metodologías para la enseñanza de la literatura en la escuela primaria y las concepciones de infancia que estas sustentan.

maiprov1983@gmail.com

de buscar la producción de un conocimiento situado, localizado en las realidades investigadas y desde las perspectivas de sus actores. Justificamos nuestro trabajo también en las contribuciones de una Gramática discursiva y en los avances de una Didáctica de la Lengua y la Literatura de perspectiva etnográfica que, como área disciplinar, viene ofreciendo sus desarrollos específicamente en la escuela secundaria (Cuesta, 2011, 2019, 2020; Funes y Poggio, 2015, 2018, 2019, 2021; Poggio, 2016; Provenzano, 2016, 2020), pero ya comienza a presentar avances significativos respecto de la educación primaria.

A partir del análisis de escrituras escolares, libros de texto de amplia circulación y distintos objetos culturales que refieren la problemática planteada, delimitamos y explicamos las características de lo que denominamos *una gramática por niveles*. Esta denominación surge de la observación de las aulas y de la forma en la que los docentes elaboran sus propuestas, se apropian de los contenidos que llegan desde los materiales didácticos y, especialmente, responde a una idea de saberes escolares de larga tradición disciplinar que mantiene vigencia para la enseñanza de la lengua en la escuela.

Antecedentes

La enseñanza de la lengua en los niveles primario y secundario en Argentina ha sufrido en las últimas cuatro décadas una intensa negativización que generó un cierto consenso para desplazarla de los documentos curriculares, de los programas y de la formación docente. Este discurso negativizador funciona como piedra fundante de una mirada sobre el objeto que se autoproclama “innovadora” y que ingresa a las escuelas de la mano de los organismos internacionales, la política educativa y los equipos de especialistas que producen líneas de investigación pedagógica con injerencia en la política curricular.

Basándonos en los aportes de Carolina Cuesta (2011; 2019), Matías Perla (2021) y María Inés Oviedo (2012) sobre este tema, y en relación al estudio sobre las reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura, podemos observar en Argentina una serie de transformaciones de los contenidos de enseñanza de la disciplina que se encuentran estrechamente vinculadas con el impacto de tres líneas pedagógicas y didácticas: la línea lingüístico textualista, la psicogénesis –devenida en nuestros territorios Prácticas del Lenguaje (Oviedo, 2021)– y la llamada “perspectiva sociocultural” derivada de la didáctica sociocultural. Estas transformaciones pueden ser entendidas como el desplazamiento de la lengua y la literatura en tanto objeto de la enseñanza para proponer la lectura y la escritura en su reemplazo.

Dadas en el marco de procesos políticos y educativos amplios que ubicamos desde los años 80 a la actualidad, estas tres líneas conviven de modo complejo como “encastre de perspectivas”, organizando y

definiendo las orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto se puede observar en los documentos de la política educativa; en los Diseños Curriculares de los diversos niveles del sistema educativo y en sus versiones jurisdiccionales; en la formación docente; en las capacitaciones; incluso en la demanda editorial para la escuela y en las políticas públicas de promoción de la lectura (Cuesta, 2011; 2019). Se trata, en parte, de la fragmentación, atomización y disolución de los objetos de enseñanza, ratificadas en las distintas perspectivas que hacen al encastre, y basadas en construcciones conceptuales que cuestionan y borran la marca identitaria de la disciplina escolar Lengua y Literatura (Cuesta, 2019). Por lo tanto, la compartimentación de los objetos o su disolución, ya viene instituida desde los diseños curriculares, libros de texto, planes de estudio, proyectos de aula, etc.

Desde la perspectiva que abordamos, las Prácticas del lenguaje –denominación que recibe la disciplina escolar en algunas de las jurisdicciones de Argentina, tanto en la educación primaria como secundaria– se presentan de este modo como recortes artificiales que tratan de “ordenar” las situaciones de uso sociales de la lengua en función de su enseñanza y de generar ambientes apropiados a la manera de “estímulos” que propiciarían en los alumnos estas comprensiones cabales de la lengua. La idea de artificiosidad que se le reconoce desde los diseños curriculares al contenido “prácticas del lenguaje”, aunque éstas se desarrollen “en el marco de situaciones sociales reales”, no implica necesariamente una enseñanza del orden de lo natural/real o del mundo social por fuera de la escuela, sino que regula los contenidos a través de tres ejes que, en definitiva, muestran así su artificio: a) las prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura; b) las prácticas del lenguaje en el ámbito del estudio; c) las prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana (Cuesta, 2019) [2].

Esta reconfiguración se hace desde la política educativa hacia abajo, hacia la escuela, desconociendo las prácticas que los actores de la comunidad educativa realizan en el cotidiano escolar cuando enseñan Lengua y Literatura, e implica un cambio no sólo respecto de los objetos de enseñanza, sino también del rol docente. Es decir que, por un lado, los saberes de la lengua y de la literatura son reemplazados por el manejo de las habilidades de leer y escribir, que se aprenderían desde una dimensión práctica, por el “hacer” de los estudiantes, por el contacto con los materiales, por las hipótesis que formulen, por los descubrimientos que realicen; por otro, en esa centralidad del alumno, el docente es concebido como “mediador” o “facilitador”, clasificación que desestabiliza su práctica y su propia identidad como docente al desplazarlo del lugar de enseñante. Si se pregunta por el trabajo docente en relación a estas directivas, parece quedar librado al buen tino de éste, a la organización de su trabajo, por ejemplo, la decisión de

optar por mantener las especificidades de los objetos lengua y literatura, o correr el riesgo de borrar estas especificidades en nombre de la lectura y la escritura.

Sin embargo, frente a la falta de precisiones metodológicas de los enfoques teóricos que dominan los diseños curriculares y frente a la realidad de las aulas, donde los docentes observan las necesidades reales de aprendizaje que tienen sus estudiantes, la enseñanza de la lengua retorna, se filtra, pervive de múltiples formas, pero en cualquiera de ellas los docentes le asignan un sentido y un valor.

Precisiones para una gramática escolar de base etnográfica

¿Qué lengua(s) enseña la escuela? Desde nuestras revisiones sobre la enseñanza de la lengua, nos encontramos con una/s concepción/es de lengua/s que se inscribe/n en la institución escolar desde la historia misma de la disciplina escolar y en relación con el trabajo docente. Recuperamos el concepto de *lengua enseñada* que Carolina Cuesta (2020) define a partir de los aportes del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart y Plazaola Giger, 2007), la sociolingüística (Bixio, 2003) y las ciencias sociales (Bourdieu, 2001). La *lengua enseñada* se caracteriza por ser una *lengua de institución* ya que no se corresponde con otras lenguas ni con sus realizaciones lingüísticas en otros contextos que no son los de las escuelas, es decir, que puede ser entendida con sus características distintivas. Para avanzar en estas precisiones, la lengua escolar es una variedad lingüística legitimada en los usos y regulaciones de la misma institución (Bixio, 2003) y, agregamos, en el reconocimiento que la sociedad le otorga a la institución escolar como portadora de un saber legítimo. Bixio (2003), Cuesta (2011, 2019, 2020) y Soares (2020) advierten sobre las implicancias sociopolíticas y educativas que supone la posesión de una lengua que se entrama en las posibilidades de lograr posiciones de ventaja social, y que, en los términos de un mercado lingüístico, otorga capital simbólico (Bourdieu, 2001). El aprendizaje de esa lengua legitimada socialmente es un proceso muy complejo, que abarca tanto la alfabetización (con particular atención a la *faceta lingüística*), como el dominio de las normas de la lengua escrita (ortografía, puntuación) y la disposición de los elementos lingüísticos y sus relaciones para transmitir ideas complejas (el aspecto morfosintáctico de la lengua). Por lo tanto, resumimos que la lengua enseñada es una lengua regulada, “oficial” (Bourdieu, 2001), socialmente legitimada, que no se expresa naturalmente en la escritura, sino como *modelo hipotético de realizaciones lingüísticas* (Cuesta, 2020, p.298).

Lo anterior tiene relación con una de las tensiones expresadas al comienzo de este artículo respecto de las orientaciones de la política curricular como desde las perspectivas pedagógicas que hacen al encastre, y es la que emparenta a la gramática con un cuerpo de saberes tradicionales que ya se presentan como

algo vetusto. La enseñanza de la gramática fue desjerarquizándose para reificarse en los objetos lectura y escritura tal como estudiamos en las nuevas reconfiguraciones de la disciplina. Sin embargo, las voces y decires de los docentes nos señalan que el saber sobre la gramática:

se expresa tanto en la demanda de señalamiento de una categoría léxica, sustantivo o verbo; en los aspectos normativos de la lengua escrita, siempre más orientados a la ortografía y a la puntuación; en las clasificaciones sintácticas de las oraciones y sus componentes; en los listados de conectores lógicos y los procedimientos cohesivos desgajados de la unidad textual, entre otros. (Cuesta, 2019, p. 214)

Reconocer estas recurrencias y los modos en que persisten los contenidos lingüísticos en el trabajo docente ayuda a relocalizar la enseñanza de la gramática. Por un lado, al historiar la disciplina escolar Lengua se identifica una gramática escolar que es preexistente a las reconfiguraciones de la disciplina en lectura y escritura; por otro lado, esa preexistencia en las lógicas de la disciplina escolar y el sistema educativo la ha conservado como cuerpo de saberes que garantizarían la enseñanza de una lengua “correcta”, en términos de “legítima”, más allá –y a pesar de– las reconfiguraciones que se vienen operando sobre la disciplina.

Este cuerpo de saberes lingüísticos que persiste y resiste se organiza en lo que denominamos *una gramática por niveles*. En su tesis doctoral, Carolina Cuesta (2011) problematiza una indagación didáctica en torno a la enseñanza de la escritura. Los dichos de los docentes que la autora releva “planteaban lo complejo de hacer conciliar o convivir las prerrogativas acerca de enseñar a leer y a escribir a través del contacto con los libros y textos”, varias veces en la referencia expresa al modelo de lectura por objetivos, entre la preceptiva del placer de la lectura como instancia de lectura literaria y la enseñanza de la lectura como comprensión lectora (Cuesta, 2011, p. 299).

Como ejemplo de lo que una de las docentes, Norma, considera que sería un tipo de escritura “libre, sin estilo y sin corrección” (2011, p. 303) ya que apela a habilitar la imaginación, sin la actividad de lectura previa o la justificación de un uso social “real” del lenguaje, se desarrolla el siguiente escrito bajo el tópico de “la papa devoradora”:

Agustín M.

La papa carnívoras

Habia una bes unas papas carnívoras siempre se morfaban uno por uno hsta que nos dimos cuentas y pedíamos ausilio y cada ves eramos menos.

Asta que quedaron diez alumnos y algunos niños tenían miedo de entrar al colegio hasta que una ves detangordos que eran moria una por una quando mirábamos parecía que eran mas pero no

eran ibuales que los alumnos asta que las papas y van comiendo a cada ves mas asta de tanto comían se peliaban entre ellas y una vez tuvieron ijos las papas y eran mas mas hasta que las ganaron.
Fin del cuento.

Esta escritura escolar expresa ciertas recurrencias que manifiestan distancias respecto de la variedad de la lengua que definimos como lengua escolar, recurrencias que nos recuerdan el carácter arbitrario de la lengua y la necesidad de enseñar de forma sistemática y progresiva los contenidos lingüísticos relevantes para esa lengua escolar. En el texto analizado observamos casos de incumplimiento de la normativa ortográfica: la alternancia entre “ves” y “bes”; entre “hasta”, “asta”, y “hsta”; “quando”. También encontramos falta de tildes en “habia”, “moria”, que responden a una regla vinculada a la ruptura del diptongo. Asimismo, en relación con la cuestión de la transferencia del habla a la escritura, nos encontramos con “detangordos”, escritura que podríamos pensar como motivada por la ausencia de pausas en el habla. Otros casos de transferencia podrían ser las escrituras “ibuales” y “peliaban”, ejemplos de grafías que pueden estar representando variaciones fonéticas ligadas a variedades del español.

A nivel sintáctico podemos observar la ausencia de elementos que manifiesten la concordancia en número entre artículo, sustantivo y adjetivo en la papa (singular) carnivoras (plural). La falta de puntuación (especialmente comas y puntos) que se encuentra reemplazada en los escritos por las repeticiones de la preposición “hasta” como una forma de resolver la continuidad temporal. La ausencia de puntos que delimiten oraciones podría dar cuenta de que la noción de oración como unidad de sentido semántico-sintáctico no está del todo dominada.

A partir del análisis de escrituras de estudiantes, observamos que las dificultades para dominar esa *lengua enseñada* responden a cuestiones específicas del conocimiento lingüístico organizado en niveles: problemas de transferencia de la lengua oral a la lengua escrita (nivel fonético-fonológico-grafémico); problemas de representación gráfica de las palabras de la lengua (nivel ortográfico); problemas en torno a las conexiones sintácticas (nivel morfosintáctico), entre otros. Por tanto, desde nuestra perspectiva empírica y etnográfica sostenemos que los conocimientos lingüísticos que conforman la gramática escolar responden a la organización por niveles de la lengua, lo que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Una gramática escolar organizada por niveles

En relación al objeto de enseñanza Lengua, la gramática escolar se erige como una producción propia que, aunque pueda tener algunos puntos en común con el campo universitario, no es equivalente. Si volvemos sobre esta historia escolar y sus producciones, nos encontramos con una forma de abordar la enseñanza

de la lengua que podríamos denominar *gramática por niveles*. Entre esos niveles que conforman la gramática escolar, hay tres que son propiamente lingüísticos:

- 1) Nivel fonético-fonológico-grafémico: refiere a lo que en la escuela primaria llamamos relaciones entre letras y sonidos, grafemas y fonemas. En algunas lenguas, como ocurre en español, un mismo grafema puede tener más de un fonema y viceversa; o incluso puede suceder que haya grafemas que no se corresponden con ningún fonema, como sucede con la letra *h*.
- 2) Nivel morfológico: atañe al ámbito de la palabra, particularmente a su estructura interna, es decir, al estudio de los elementos que la componen, a sus formantes. La palabra no solamente está formada por letras (grafemas) o sílabas, sino que presenta unidades menores de significado denominadas *morfemas*.
- 3) Nivel sintáctico (o morfosintáctico): la sintaxis se ocupa de la combinatoria de palabras al nivel del sintagma (nominal) o de la oración (cláusula). Tanto las conexiones sintácticas de género y número como la concordancia sujeto-verbo son temas que tradicionalmente se trabajaron en la educación primaria.

En el subapartado que sigue, procederemos a describir cuáles son los conocimientos de esta gramática por niveles validados en la etnografía educativa y los problemas que la gramática escolar aborda en cada nivel.

1. Nivel fonético-fonológico-grafémico

Desde la perspectiva de Soares (2017) el proceso de alfabetización demanda una serie de habilidades cognitivas que son necesarias para el aprendizaje de un *objeto lingüístico*: el sistema de escritura alfabético-ortográfico. Soares entiende el proceso de alfabetización como un conjunto de procedimientos que, fundamentados en teorías y principios, orientan el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en lo que refiere a la *faceta lingüística* de ese aprendizaje, la cual está compuesta, a su vez, de sub-facetos cuya naturaleza específica es explicada por diferentes teorías.

En un trabajo publicado en 2020, Soares problematiza la relación entre las lenguas maternas (variedades del español u otras lenguas) y la lengua enseñada (lengua escolar) al afirmar que la alfabetización implica un proceso de transferencia “de la forma sonora del habla a la forma gráfica de la escritura” (p. 165). En este sentido, la lengua oral con la que llegan los chicos y las chicas a la escuela primaria se constituye como punto de partida para su alfabetización. La autora señala que la distancia relativa que exista entre la lengua materna y la lengua de la escuela determinará el grado de dificultad que tendrá que atravesar

el niño o la niña en ese proceso de alfabetizarse. Cuanto más distantes sean esas lenguas entre sí, más complejo será para los niños y niñas realizar las transferencias de la forma sonora del habla a la forma gráfica de la escritura:

Desde el punto de vista propiamente lingüístico el proceso de alfabetización es, fundamentalmente, un proceso de transferencia de la secuencia temporal del habla hacia la secuencia espacio-direccional de la escritura, y de transferencia de la forma sonora del habla hacia la forma gráfica de la escritura (cf. Silva, 1981). Sobre todo, es esa segunda transferencia la que constituye en esencia el aprendizaje de la lectura y la escritura: un proceso de establecimiento de relaciones entre sonidos y símbolos gráficos, o entre fonemas y grafemas. Ahora, como no hay correspondencia unívoca entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico en la escritura portuguesa (un mismo fonema puede ser representado por más de un grafema y un mismo grafema puede representar más de un fonema), el proceso de alfabetización significa, desde el punto de vista lingüístico, un progresivo dominio de regularidades e irregularidades. Ese “progresivo dominio”, no puede ser ejecutado de manera adecuada por intermedio de una selección aleatoria de fonemas-grafemas, como generalmente ocurre en el proceso de alfabetización; sino que esa selección debería obedecer a “etapas” (cf. Lemle, 1984) que se definiesen, por un lado, a partir de una descripción de las relaciones entre los sistemas fonológico y ortográfico de la lengua portuguesa, y, por otro, a partir de los procesos cognitivos que un niño utiliza para superar las barreras de la transferencia hacia el sistema ortográfico del sistema fonológico del dialecto que domina (Soares, 2020, p. 165).

Tanto la noción de fonema como la noción de alófono [3] resultan fundamentales en términos de los planteos de Soares: las variaciones fonéticas son propias de las lenguas orales, las lenguas maternas con las que los estudiantes llegan a las escuelas y que marcarán la distancia o la cercanía respecto de la *lengua enseñada*; los fonemas se constituirán en unidades fundamentales para el aprendizaje de los significados lingüísticos en el proceso de alfabetización.

Si consideramos los escritos de los alumnos en proceso de aprendizaje del sistema de escritura podemos observar ciertas recurrencias que nos permiten pensar que los “errores” que manifiestan en esos escritos no son aleatorios ni casuales, sino que muestran las arbitrariedades del sistema alfabético-ortográfico de escritura en el caso de una lengua pseudo transparente como el español.

En la **Imagen 1** podemos ver algunos errores de transferencia del habla a la escritura, propios de esta etapa de aprendizaje del sistema ortográfico:

- falta de espacios entre palabras (convención propia de la lengua escrita)
- omisión de la grafía *h*, que no representa ningún sonido del habla
- sustitución de *z* por *s* (*ves* en lugar de *vez*), que se justifica desde el habla porque el español de América es seseante (pronunciamos *c*, *z* y *s* como /s/)

- unificación ortográfica del fonema /k/ en la grafía c: *conejo*, *ce (que)*, *bosce (bosque)*.

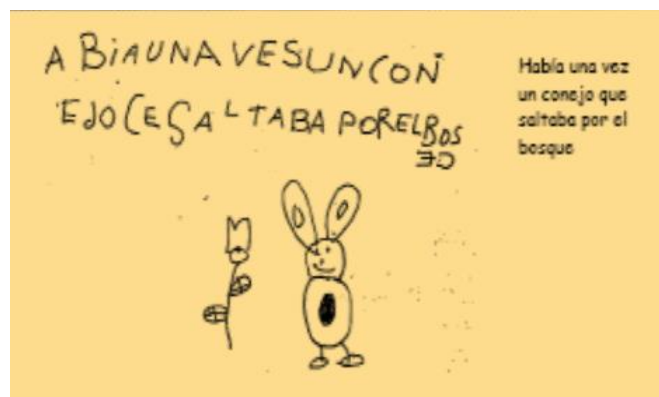


Imagen 1. Escritura de alumno de primer grado

Los errores ortográficos responden a ciertas características de la lengua oral, lo que pone en evidencia la arbitrariedad de la ortografía y sus particulares vínculos con el habla. Estos patrones de error se sostienen en las escrituras de los estudiantes a lo largo del tiempo si no se realizan intervenciones explícitas para enseñar las convenciones ortográficas.

Si bien el nivel fonológico y el concepto de transferencia de Soares (2020) nos ayudan a pensar la relación entre el habla y la lengua escrita, el problema no se agota allí. Es cierto que cuando se inicia el proceso de alfabetización, el punto del que partimos son las variedades en el habla de los alumnos, que son diversas. Pero la lengua escrita, tal como sostiene Cagliari (2020), suspende esas diferencias, posibilita que todos los hablantes de las diversas variedades del español podamos reunirnos en el espacio de lo legible. Para el autor se trata, por un lado, de los vínculos de la ortografía con las relaciones entre los grafemas y fonemas de las lenguas alfabéticas, en los que también se incluyen las preocupaciones por las grafías, pero también, por otro, de las expectativas sociales respecto de sus dominios. Es decir, de las sanciones sociales que recaen sobre aquellos y aquellas que, utilizando el mismo concepto de Soares (2020) de transferencia del habla a la escritura, todavía no manejan completamente sus regularidades e irregularidades. Cagliari (2020) plantea que el dominio de la ortografía está estrechamente vinculado con la escolarización de las personas, pues, al tratarse solamente de un problema de la lengua escrita en su sentido más normativo, no del habla, no es un tipo de conocimiento naturalmente dado para los hablantes de una lengua. No antecede a la escuela y a nuestro paso por ella. Para dominar la lengua escrita no alcanza con dominar ese proceso de transferencia, porque no lo explica todo. Si bien podemos encontrar ciertas regularidades en la relación fonema-grafema, también hay muchas irregularidades, es decir, casos que no podrían explicarse desde esa lógica de conversión. Y es que el sistema de escritura alfabético tiene

una naturaleza arbitraria, con sus propias convenciones, muchas de ellas provenientes de la historia evolutiva de la lengua. Estas arbitrariedades son las que permiten suspender las diferencias entre variedades orales. Y en tanto no hallan correlación con la lengua hablada necesitan ser enseñadas explícitamente.

2. Nivel morfológico

El nivel morfológico es el que se encarga de analizar la estructura interna de las palabras, en unidades mínimas de significado llamadas *morfemas*. Así como el fonema es la unidad mínima del plano de la expresión, que no tiene significado en sí pero permite distinguirlos, el morfema es la unidad mínima del plano del significado. Puede coincidir o no con una palabra. Si la palabra está conformada por un solo morfema, hablamos de palabras monomorfémicas (*sol*); si está conformada por más de un morfema, hablamos de palabras polimorfémicas (*sol-es*: estrella centro del sistema solar + plural).

Dado que los morfemas pueden ser de diferentes tipos, los significados que podemos hallar en las palabras polimorfémicas son diversos. Los morfemas se clasifican en:

- Raíz: es la parte de la palabra que aporta el significado léxico. Por ejemplo, en la palabra *inútil*, el morfema raíz es *útil*: “que sirve”;
- Afijos: son de tres tipos, de acuerdo a su posición relativa respecto de la raíz: prefijos (delante de la raíz, como /in-/ {“negación”} en “inútil”); infijos (en medio de la raíz, como /-it-/ en “Carlitos”); sufijos (después de la raíz, como /-esa/ en “belleza” o /-a/ en “gata”).
- Temas: se trata de formas que provienen del latín y del griego, donde funcionaban como formas libres (palabras) pero, al ingresar al español, se comportan como formas ligadas, que se pueden combinar entre sí o con otras raíces o afijos del español. Por ejemplo: “filo” (“amor”), aparece en “filosofía”, donde tenemos una palabra compuesta por la combinación de dos temas (/filo/ “amor” + /so’fia/ “sabiduría”).

Uno de los contenidos del nivel morfológico presente en la tradición escolar es la *familia de palabras*. Desde este concepto se han trabajado históricamente en la disciplina las partes de las palabras, su estructura interna, poniendo en juego una relación contrastiva, opositiva: lo que permanece invariable (el morfema raíz) *versus* lo que varía (los afijos).

En el manual *Los hacedores de textos* (Alvarado-Cortés, 1997) podemos ver un ejemplo de cómo se trata el tema de la formación de palabras para llegar a esta noción de *familia de palabras*. La unidad comienza

explicando qué es un morfema (pp. 61, 62 y 63). Para ello, usan como imagen afín la idea de ver cómo está formado un cuerpo humano y la discusión entre distintos criterios de “fragmentación” del cuerpo. Asimismo, en el análisis morfológico hay también diferentes criterios de segmentación de las palabras, de lo que se considera específicamente un “morfema”, como veremos en los ejemplos.

En el apartado “Cómo están formadas las palabras” se recuperan los diferentes niveles de análisis desde los que podemos abordar la segmentación de una palabra, ya que todos estos niveles funcionan en simultáneo. Las dos primeras divisiones que se muestran corresponden al análisis fonético-fonológico-grafémico: las palabras están compuestas por sonidos (fonemas que se transfieren a grafemas en la escritura). Esos sonidos se combinan en sílabas para poder pronunciarse. La sílaba se define como una agrupación de fonemas con un centro vocálico. La vocal es la única que puede conformar sílaba por sí sola. Las consonantes acompañan para iniciar o terminar la unidad silábica (ca-lor) o para agruparse con otras consonantes previas o posteriores a la vocal (trans-por-te). Sin esa vocal, no podríamos pronunciar las consonantes, o lo haríamos con mucha dificultad. Tanto el fonema como la sílaba son unidades del plano de la expresión y no tienen significado. En cambio, los morfemas son segmentos de palabras a los que sí les podemos asignar un significado.

Entrados en el campo de la morfología es necesario aclarar que existen diferentes concepciones de lo que es un morfema dependiendo de la gramática que se tome como referencia. Jesús Pena (1999), por ejemplo, considera que se puede hablar de “morfemas gramaticales”, que serían morfemas que no tienen significado en sí pero le dan la categoría a la palabra. Por ejemplo, en la palabra *casa* no podemos decir que si segmentamos /'kas-/ /a/, /a/ indique “género femenino” como sí ocurre en /'gat-/ /a/; pero para Pena se trata de un morfema ya que lo considera como un sufijo “sustantivador”, es decir, un sufijo que le da la categoría de sustantivo a *casa*. El mismo autor habla también de “morfemas vacíos”, es decir, morfemas carentes de significado, lo que iría en contra de la misma definición de morfema. Por ejemplo, en la palabra reducir, Pena observaría que se puede identificar /re/, con el significado de “volver” y /-dusir/ que sería un morfema sin significado, un morfema vacío. En la visión de Pena /-dusir/ puede considerarse un morfema porque es una forma que recurre en otros verbos del español: *traducir*, *deducir*, *conducir*, etc. La sola identificación de la recurrencia de esa forma lo constituye en un morfema desde su perspectiva, aunque no podamos asignarle un significado desde nuestra variedad. Esta manera de concebir el morfema aparece en *Los hacedores de textos*, ya que distinguen *base* (“lo que queda de la palabra cuando sacamos todos los morfemas”) de *morfemas* (definidos como aquellos que expresan información gramatical como el género, el número, el tiempo, la persona; o como aquellas partículas que

agregan cierto tipo de significados a la base) y no utilizan la noción de *morfema raíz*. De este modo, cuando se presenta la noción de *familia de palabras* (p.63), se seleccionan palabras que comparten la base /-tru(k)/: *destruir, destrucción, destructor, constructor, construcción, construir, instrucción*, etc. En la explicación que aparece al final se dice: “Las palabras que son miembros de una misma familia tienen una parte de su significado en común. Ese significado común está contenido en la base y suele ser muy antiguo” (p.63).

Sin embargo, este es sólo un criterio de segmentación morfológica. Otra manera de considerar el análisis de las unidades de este nivel es sostener que el morfema es una unidad mínima de significado representada por una cadena de fonemas o grafemas, atendiendo a la sincronía de la lengua y no a su historia. Desde esta perspectiva, no consideraríamos que *traducir* y *conducir* tienen una base común /-dusir/ sino que se trata de dos verboides infinitivos que se pueden segmentar en las siguientes unidades mínimas de significado en nuestra variedad de español:

/tradus-/	/-i-/	/-r/
{“pasar de una lengua a otra”}	{“tercera conjugación”}	{“infinitivo”}

El conocimiento morfológico tal como se concibe en la disciplina escolar permite establecer conexiones hacia las unidades del nivel fonético-fonológico-grafémico y hacia las clases de palabra. En relación al plano de la expresión, las representaciones gráficas de los morfemas que permanecen estables en sus diferentes contextos de aparición, asociadas a los significados que vehiculizan, son un terreno propicio para el trabajo con la ortografía. De esta manera, se puede hacer foco en las regularidades ortográficas que están dadas por ser la representación de un mismo morfema (por ejemplo, **hacer/deshacer/hacía/hace**) para ir luego hacia ciertas regularidades que manifiestan variaciones que responden a reglas, como las dos formas de representar grafémicamente el sufijo /-sión/ (si otra palabra con la misma raíz termina en -do, -dor, -to, -tor, -torio, -tivo será *-ción*; si termina en -so, -sor, -sorio, -sivo, -sible será *-sión*).

Por otra parte, el análisis morfológico también se asocia al trabajo con las clases de palabra. Los sufijos derivativos no sólo le aportan significados al morfema raíz, sino que también le dan la categoría a la

palabra: verbo, sustantivo, adjetivo, etc. Así, el sufijo *-ble* que se adjunta a verbos, forma adjetivos con el significado “que puede ser X” (siendo X el significado de la raíz):

/be'b/	/i/	/ble/
{“tomar”}	{“segunda conjugación”}	{“que puede ser X”}

El conocimiento de la morfología de la lengua es también el que promueve el desarrollo del léxico y la creación de nuevas palabras para comunicar significados nuevos a partir de la combinación de morfemas ya existentes en el repertorio del español. El humor suele servirse de estos recursos lingüísticos para crear asociaciones de sentidos. Por ejemplo, cuando Cantinflas define “gramática” (en un video de youtube titulado “¿Qué es gramática?”[4]) usa la forma “ind idioma castellano”. Frente a la observación que le hace uno de los niños (“se dice idioma, de raíz latina, no ind idioma”), el personaje sostiene: “yo hablo de la raíz india, por eso digo ind idioma”.

En esta intervención vemos la intención del hablante manifestada en la modificación de una palabra que intenta mostrar un contenido ideológico. La palabra “idioma” es una palabra monomorfémica: está conformada por un solo morfema, no la podemos segmentar en unidades menores de significado. Sin embargo, cuando Cantinflas la modifica con el agregado del fonema /n/, se produce una fusión de significados entre la palabra “indio” (que fácilmente identificamos como un segmento en el neologismo “ind idioma”) y la palabra “idioma”, que podemos reponer por la coincidencia de fonemas y el contexto en el cual esa palabra cobra significado. Esa fusión es intencional y tiene un objetivo: mostrar que el español de México es también el de sus comunidades indígenas, no sólo el de la Gramática que viene de España. Esa palabra se “inventa” con un sentido ideológico.

Vemos, entonces, que no se trata de “errores” sino, en realidad, de intervenciones que hacen sentido. De ahí, el efecto humorístico que conllevan. ya que se trata de estrategias que responden a mecanismos lingüísticos. Por eso generan un efecto humorístico, porque podemos percibir, aunque sea superficialmente, el principio sobre el que se construyen esos chistes. El mero “error” no generaría ese efecto.

3. Nivel sintáctico (o morfosintáctico)

Este nivel se ocupa de describir y analizar tanto la posición relativa de las palabras (unidad mínima del nivel) y sus combinaciones en el sintagma como las funciones que éstas cumplen en la oración. En este sentido, la sintaxis puede ser posicional o funcional. Esta última es la que se encarga de identificar y describir las funciones que las palabras o los sintagmas desempeñan en la oración: objeto directo, objeto indirecto, circunstanciales, etc.; funciones que se asocian a las entidades participantes conceptualizadas en el discurso: el que “hace” la acción (agente); el que “padece” la acción (paciente); el lugar donde se desarrolla la acción (locativo), etc. La sintaxis posicional describe el orden entre palabras y constituyentes en el límite de la oración. A nivel textual, la sintaxis posicional se ocupa de la distribución de la información: si se trata de información nueva o conocida para los interlocutores (un gato/ el gato), si esa información se constituye como tópico del discurso (cuando el tema persiste a lo largo del texto) o es un tipo de información que aparece focalizada con una intencionalidad comunicativa particular (A Juan, lo llamé anoche), etc.

En la educación primaria, el trabajo sobre el nivel sintáctico está fuertemente vinculado a dos órdenes: por un lado, al tema de la posición de las palabras en la oración y, por otro, a las conexiones sintácticas (que son de orden morfosintáctico).

En relación a la posición de las palabras al interior del sintagma, los saberes fundamentales de la lengua para el nivel primario son la posición obligatoria del artículo respecto del nombre, la posición de la preposición respecto del nominal que funciona como su término, el cambio de significado que la alteración del orden de los elementos produce en algunas construcciones, como es el caso de la posición del adjetivo (un hombre pobre/un pobre hombre). También es importante destacar que, a nivel de la oración, la lengua enseñada en la escuela primaria se vale del orden canónico S+V+O (sujeto + verbo + objeto) para el trabajo con la sintaxis funcional.

En cuanto a las conexiones sintácticas, podemos destacar dos ámbitos: el del nominal, entre cuyos elementos constituyentes se establecerán conexiones en las categorías de género y número; el de la relación sujeto/predicado verbal, constituyentes entre los cuales se establece una relación de persona y número. Este tipo de conexiones manifestadas en la morfología de las palabras indican sintácticamente qué elementos deben ser interpretados en algún tipo de relación, ya sea de orden predicativa (**la** gata blanca; **el** perro es negro) o en términos de actantes (participantes, actores, roles temáticos, argumentos) que realizan las acciones de los verbos (sujeto sintáctico), lo que nos permitirá diferenciarlos de los

actantes que padecen la acción indicada por el verbo, como mencionábamos antes. En “Las piedras rompieron el vidrio”, frente a dos elementos inanimados (piedras/vidrio) se puede diferenciar agente de paciente (entre otros aspectos, que tienen que ver con el contexto y el significado) por la relación de concordancia sujeto-verbo.

La noción de concordancia a nivel del nominal (género y número) aparece trabajada en uno de los capítulos de *Los hacedores de textos*:

El adjetivo, el artículo y el sustantivo al que ellos modifican concuerdan en género y número. Si el sustantivo es singular, también lo serán el artículo y el adjetivo que lo acompañan. Y si es femenino, éstos también lo serán:

Los tejados y las cúpulas amarillas tocan el cielo lluvioso. (p.93)

El tema de la concordancia se vincula también con las funciones sintácticas que cumplen ciertas clases de palabras como el adjetivo, que en los ejemplos vistos aparece en su función de atributo, pero puede cumplir una función predicativa:

Los caballos llegaron cansados.

La tarde está cálida y tranquila. (p.93)

Estas conexiones sintácticas se dan tanto al nivel de la oración como al nivel del texto. Los elementos lingüísticos que funcionan como elementos cohesivos establecen relaciones sintácticas con otros elementos del discurso a partir de las categorías gramaticales como el género, el número, el caso. Consideremos el siguiente ejemplo:

María trajo una torta. La preparó con su mamá.

“Una torta” es una construcción nominal femenina singular que funciona como objeto directo de la oración. Cuando en la oración siguiente se quiere recuperar este designado, se utiliza un pronombre que establece una conexión gramatical con “una torta” en tanto expresa las mismas categorías gramaticales: género femenino, número singular, caso acusativo. De este modo, vemos cómo las conexiones sintácticas y las categorías gramaticales exceden el límite oracional dando lugar a la creación de relaciones gramaticales y de significado entre distintas oraciones para construir un texto.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo perseguimos el propósito de justificar y validar en la etnografía educativa los conocimientos específicamente lingüísticos que conformarían una gramática escolar organizada en niveles. Con este objetivo, recuperamos en los escritos de los alumnos y en los materiales didácticos que analizamos un camino para comprender qué saberes de la lengua se ponen en juego a la hora de enseñar a leer y a escribir en la escuela.

La idea de una gramática escolar organizada por niveles nos permite ubicar la *faceta lingüística* de la alfabetización como parte de la didáctica de la lengua ya que ésta implica una serie de conocimientos lingüísticos específicos, disciplinares, correspondientes al nivel fonético-fonológico-grafémico. Al ubicar allí los conocimientos lingüísticos específicos de la alfabetización inicial, le estamos devolviendo su carácter de objeto lingüístico de enseñanza, que responde a una didáctica basada en la noción de sistema saussureano.

Si cada teoría lingüística define sus categorías desde sus propios parámetros y debates dentro del campo académico, en el campo de la enseñanza sostenemos que ciertas categorías se reconocen en su *uso escolar* aunque no posean una correspondencia uno a uno con las últimas teorías lingüísticas. No se trata de la noción de “usos sociales” que se encuentra en varios diseños curriculares referidos a la lectura y la escritura como si la escuela debiera o pudiera replicarlos. Por el contrario, se trata de usos escolares de esas categorías, es decir, restringidos a la escuela y que hacen sentido en ella, en las prácticas de enseñanza que se realizan en ella. Por tal motivo sostenemos que es importante recuperar ciertas categorías gramaticales que poseen una historia para la enseñanza de la lengua, que es la historia de esta disciplina escolar.

Notas

[1] Esta propuesta forma parte de los desarrollos e investigaciones que venimos llevando adelante en el marco del Proyecto de Investigación “Estudios actuales sobre la alfabetización y formación docente continua: abordajes desde la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica”, radicado en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe), dirigido por la Dra. Carolina Cuesta. El Proyecto propone profundizar el estudio de las dimensiones específicas que hacen a la alfabetización en la educación primaria de Argentina respecto de su trabajo docente cotidiano y de sus tradiciones disciplinarias escolares, en cuanto a los marcos conceptuales de referencia. Se inscribe en los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica y busca aportar a la formación docente de maestros y maestras que cursan la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la UNIPe, en su entorno virtual, que ejercen la docencia en distintas jurisdicciones del país, en pos de ofrecer perspectivas teóricas que atiendan a los problemas antes enunciados para apoyar la elaboración de propuestas didácticas sustentadas en sus realidades concretas de trabajo.

[2] Cuesta (2019) realiza un análisis más pormenorizado de los diseños curriculares, centrándose en la denominación Prácticas del lenguaje: “Llamaremos Prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (PL2°, ESB, 2007, p. 356).

En este breve fragmento se reifica el carácter social del lenguaje homologado a lengua, a la vez que se ostenta un expreso rechazo a la noción de “sistema de la lengua” saussureana. La noción de “lengua en uso” tal como aparece en los diseños curriculares parecería estar autorizada en autores como Bajtin o Halliday, citados en el documento. Sin embargo, como destaca Cuesta (2019), en dichos autores la noción de usos sociales de la lengua está dada en el juego de regulaciones sociales del significado y sus apropiaciones, sin desconocer su dimensión de construcción histórica, las condiciones sociales de la utilización de la palabra.

[3] La lengua organiza sus elementos en relaciones de oposición y diferencia. Es por eso que hay contrastes fonológicos que son primordiales desde el momento en que involucran el significado. De este modo, un fonema se define como la unidad mínima de la lengua que no tiene significado en sí mismo, pero permite distinguir significados lingüísticos. Si comparamos /'pata/ y /'bata/ podemos ver que los elementos que contrastan son los fonemas /p/ y /b/ que, en el contexto de la palabra que forman, permiten designar dos elementos diferentes: un tipo de ave y un tipo de vestimenta. Lo que distingue a /p/ de /b/ es la presencia de un rasgo o merisma diferente en cada uno. Mientras que /b/ es un fonema bilabial, oclusivo, oral, sonoro (involucra la vibración de las cuerdas vocales en su realización); /p/ es un fonema bilabial, oclusivo, oral, sordo (no está involucrada la vibración de las cuerdas en este caso).

Estos rasgos distintivos constitutivos de los fonemas, en otros casos sirven para diferenciar pronunciaciones, es decir, para operar variaciones sobre los sonidos de la lengua. Tal es el caso de las diferencias regionales, como la vibrante rehilada /r̄/ que se usa en la zona de La Rioja, Catamarca y San Juan o los usos sociolectales que se hacen de las palatales en el español rioplatense: /ʒo/ - /jo/. En este caso la oposición del rasgo sonoridad/sordez no distingue significados lingüísticos, sino que indica pertenencia a un grupo social. Ya no hablamos de fonemas en estos casos, sino de alófonos (diferentes realizaciones) de un fonema. De este modo, ante la presencia de alófonos de un fonema se producirá una falta de correspondencia biunívoca desde los sonidos hacia su representación gráfemica: /ʒo/ y /jo/ se van a escribir con el mismo grafema y (“yo”). Asimismo, un fonema puede recibir diferentes representaciones gráfemicas: /k/ puede representarse como qu en “queso”, como c en “casa” o como k en “kiosco”. Estos son casos de irregularidades que deberíamos organizar en etapas, según Soares, para su enseñanza progresiva.

[4] Se trata de una escena de la película *El portero* (1950) protagonizada por el comediante mexicano conocido popularmente como Cantinflas. El video que circula en la plataforma You Tube lleva como título “¿Qué es gramática?” y en él se extrae el momento en que el portero de la escuela es evaluado por la

comisión directiva en un pase de comedia que nos permite referirnos a los temas que venimos tratando en esta propuesta: <https://youtu.be/JenV19qNNoA>

Bibliografía

- Alvarado, Maite y Cortés, Marina (1997). Los hacedores de textos. Buenos Aires, El hacedor.
- Bixio, Beatriz (2003). "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado". Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, 2(2), pp. 24-35.
- Bourdieu, Pierre (2001). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, Akal.
- Bronckart, Jean Paul y Plazaola Giger, Itziar (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 101-132.
- Cagliari, Luiz (2020). "Alfabetización y ortografía". El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, Año 11, Nº 20-21, pp. 143-156. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Cagliari.pdf>
- Cuesta, Carolina (2011). Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- (2019). Didáctica de la Lengua y la Literatura, políticas educativas y trabajo docente: problemas metodológicos de la enseñanza. Buenos Aires, UNSAM Edita y Miño y Dávila.
- (2020). "Didáctica de la Lengua y trabajo docente". En: L. Gagliardi, D. Alvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.). Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 293-316. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1183/pm.1183.pdf>
- Funes, María Soledad y Poggio, Anabella (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico", Lenguas en contexto. Nº12. Año 12. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, pp. 100-114.
- (2018a). "La enseñanza de los tiempos verbales en la escuela secundaria: el caso de la oposición pretérito perfecto simple versus pretérito imperfecto". Revista Lenguaje y Textos. Año 20, Nº 47. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 95-110.
- (2018b). "El grado de determinación en la clasificación de los nominales: una experiencia en la escuela secundaria". Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación. Año 10, Nº 27. Cáceres, Universidad de Extremadura, pp. 117-214.
- (2018c). "La enseñanza de la gramática en la escuela secundaria: una propuesta desde un enfoque discursivo". Actas del XI Congreso Argentino de Hispanistas. Los Nortes del Hispanismo: territorios, itinerarios y encrucijadas. San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 662-677.
- (2019). "De la gramática en los tiempos de la literatura", El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 7, Nº19. pp. 73-86.
- (2021a). "La clasificación del sustantivo a partir del análisis de un poema: registros áulicos de una secuencia didáctica en la escuela secundaria". Revista Huarte de San Juan, Año 20, Nº20, pp.127-165.
- (2021b). "La oposición Pretérito Perfecto Simple versus Pretérito Imperfecto: una propuesta cognitivo-prototípica". Nueva Revista de Filología Hispánica. 69 (1). Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México. Ciudad de México, México, pp. 3-42.
- (2021c). "El método descendente en la enseñanza de la lengua: aportes de la Gramática Emergente del Discurso". El Español por el mundo. Revista de la AEPE, Nº3, pp. 143-162.

Funes, María Soledad; Poggio, Anabella y Romero, María Cecilia (2018d). "La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva". En Botto, Malena; Contreras, María de los Ángeles y Gagliardi, Lucas (2018). *Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 103-124.

Oviedo, María Inés (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria*. Provincia de Buenos Aires (2007-2018). (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. SEDICI-UNLP. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119891>

Pena, Jesús (1999). "Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico", en I. Bosque y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa. pp. 4306-4366

Perla, Matías (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>

Poggio, Anabella (2016). "Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información", *El tordo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 7. N°12, pp. 80-93. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7201/pr.7201.pdf

Provenzano, Mariana (2020). "Prácticas de escritura: Vínculos posibles entre lengua, literatura y su enseñanza". En: L. Gagliardi, D. Alvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.). *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 359-379. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1183/pm.1183.pdf>

Provenzano, Mariana (2016). "Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social". *El Tordo de Astier*, Año 7, N° 12, pp. 94-104. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7202/pr.7202.pdf

Soares, Magda (2020). "Alfabetización y letramento. Concepciones." *El Tordo de Astier*, Año 11, N°20-21, pp. 157-170. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12114/pr.12114.pdf

----- (2017). *Alfabetização. A questão dos métodos*. São Paulo, Contexto.