



Perspectivas de la enseñanza de la lengua y la literatura en los documentos de política pública

María I. Oviedo, Matías A. Perla, Virginia Verdugo, Fernanda Ronconi

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)

Nadia González, *Estudiante del Profesorado de Educación Primaria de UNIPE y becaria CIN-IVC*

Resumen

Este trabajo indaga las perspectivas teóricas y metodológicas de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura que se encuentran presentes en los documentos de política educativa para la formación docente inicial y permanente para educación primaria, tanto a nivel nacional como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la provincia de Buenos Aires. Para ello, retomamos el concepto de “encastre” elaborado por Cuesta (2011, 2019) que refiere al solapamiento en la didáctica específica de tres líneas: *psicogénesis* que apoyada en la epistemología genética de Piaget entiende la alfabetización como un proceso de “construcción” del conocimiento de la lengua escrita por parte de los niños y, por lo mismo, sitúa el papel del docente como mediador más que como enseñante; el *cognitivismo textualista*, denominación que la autora otorga a un conjunto de teorías cognitivas y lingüísticas que propone entender el aprendizaje a partir de modelos de procesamiento de la lectura y la escritura; y, finalmente, la *didáctica sociocultural* que enfatiza la relación entre los lectores y los textos literarios preferentemente por fuera del espacio escolar en tanto en este no se propiciaría una relación adecuada con la literatura. Nos propusimos realizar una indagación que nos permitiera dar cuenta del estado de los saberes pedagógicos (Rockwell, 2009) dentro del área de la lengua y la literatura y sus reconfiguraciones actuales porque entendemos que el conocimiento didáctico se produce en relación y en tensión con estas orientaciones oficiales.

Palabras Clave: Formación Docente. Lengua y Literatura. Perspectivas. Política pública.

Introducción

En este trabajo¹ indagamos acerca de las perspectivas teóricas y metodológicas de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura que se encuentran presentes en los documentos de política educativa para la formación docente inicial y permanente para educación primaria, tanto a nivel nacional como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la provincia de Buenos Aires. Consideramos que los lineamientos curriculares propuestos a partir de las dos últimas leyes de educación (Ley Federal de educación, 1993; Ley de Educación Nacional, 2006)

¹ Se trata de un proyecto llevado adelante por los autores de este artículo dentro de la Programación Científica UNIPE 2018-2019 (Resolución C.S N°52/2018).

supusieron la incorporación de conceptualizaciones provenientes de distintas perspectivas. Nos propusimos realizar una indagación que nos permitiera dar cuenta del estado de los saberes pedagógicos (Rockwell, 2009) en alfabetización, lengua y literatura porque no hallamos en la bibliografía disponible trabajos que sistematizaran este problema específico en los documentos de política pública. Consideramos necesario este relevamiento porque entendemos que el conocimiento didáctico se produce en relación y en tensión con estas orientaciones oficiales.

Recuperamos el concepto de “encastre” de *perspectivas* acuñado por Carolina Cuesta (2011, 2019) con el que la autora da cuenta de “aparejamientos, coincidencias y hasta alianzas” (2019, p.25) entre tres líneas presentes en la disciplina escolar lengua y literatura en las últimas décadas, a saber: *psicogénesis de la lectoescritura*, *textualismo cognitivista* y *enfoque sociocultural*. Son estas perspectivas que se encuentran encastradas en algunos de los lineamientos de las políticas de formación docente para educación primaria, más allá de que en este nivel educativo sean relevantes en forma particular los *enfoques en alfabetización inicial* que presentan sus particularidades, principalmente en lo referido a qué líneas de la psicología experimental priorizan para sus propuestas. En este trabajo de indagación sobre lo documentado definimos como *métodos* aquellos abordajes de la enseñanza que anclan en la historia de la disciplina escolar lengua y literatura con su particular inflexión en el nivel educativo primario, esto es la enseñanza de la lengua escrita como fue creada por los maestros y de la que algunos aspectos se conservan en la cultura escolar (Juliá, 2001). Llamamos, por otra parte, *enfoques* a un conjunto de ensamblados teóricos -con destacada presencia de la psicología experimental- con producciones didácticas realizados con el fin de incidir en la política pública y llevados adelante por *expertos* (Suasnábar, 2004; Cuesta, 2011, 2019).

A la revisión de documentos de orientación del trabajo docente y los currículos de formación inicial de maestros en provincia de Buenos Aires y CABA, sumamos posteriormente documentos destinados a la formación permanente de docentes, en tanto advertimos que conforman circuitos que se retroalimentan, es decir, formación inicial y permanente, comparten núcleos de sentido que suelen reenviarse mutuamente. Así, recuperamos los documentos que orientan el trabajo de los maestros bibliotecarios como también los de un eje transversal a todo el sistema educativo como es la Educación Sexual Integral (ESI). Es decir, vimos necesario observar el entramado de la formación docente con la incidencia de otros programas y agentes. A partir de esta indagación notamos que ciertas orientaciones que se hacen presentes en la enseñanza de la lengua y la literatura en las dos últimas décadas presentan continuidad con políticas gestadas en las décadas del '70 y '80 y con la progresiva incidencia de los organismos internacionales que se manifiesta muy claramente en el *enfoque de competencias* y en los lineamientos propuestos por UNESCO a partir del Informe Delors (1997), esto es, el *aprender a aprender*, lo que significa una ruptura con las formas de entender la enseñanza en tanto transmisión de contenidos significativos de cada cultura nacional. Por el contrario, se imponen lineamientos tecnocráticos que demandan de un docente mediador que *promueva* actividades.

Con estos elementos arribamos a comprender que las perspectivas encastradas que había estudiado Cuesta (2011, 2019), se encuentran presentes en los enfoques para la alfabetización inicial: *psicogénesis de la lectura y la escritura* –ya estudiados por la autora-, el enfoque de *conciencia fonológica* y el enfoque *equilibrado*. Particularmente, dentro de los saberes pedagógicos que tramitan, los tres enfoques tienen en común el

recurso a las investigaciones de la psicología cognitiva referida a los *procesos de lectura* (Solé, 1992) y a los *procesos de escritura* (Hayes y Flowers, 1996). A su vez, en sus orientaciones didácticas recuperan-la mayor parte de las veces sin reconocerlo-un repertorio de recursos generados por los docentes históricamente, ya sean de carácter sintético, analítico o global (Braslavsky, 2014 [1985]). En ese sentido, Díaz Barriga (1997) sostiene que las nuevas perspectivas didácticas más progresistas-en las que comprendemos a los enfoques- buscan el reposicionamiento del docente, pero no a través de la “recuperación histórica de su papel como intelectual ni mediante los modelos de investigación que pueden rescatarse en una historia del campo de la didáctica” (p.115) y que implicaría procedimientos de reflexión sobre la enseñanza, realización de experiencias metodológicas planificadas y, posteriormente, reflexión sobre esas experiencias. Este “borrón y cuenta nueva” que parecen propiciar los enfoques no establece un diálogo con la cultura escolar al no reconocer los aportes dentro de sus construcciones metodológicas de las creaciones históricas de los docentes. Dentro de este panorama general, encontramos algunas diferencias entre las orientaciones nacionales, provinciales y de CABA. Sin embargo, resulta indispensable reconocer la incidencia de este último como “distrito faro”, es decir, como lugar privilegiado de experimentación que luego –con matices- se replican en otros distritos. De esta manera, nos parece adecuado comenzar la presentación de nuestros hallazgos describiendo con mayor minuciosidad las líneas significativas presentes en la política pública para la enseñanza de la lengua y la literatura en CABA, para posteriormente referirnos a los otros distritos y agentes para observar las recurrencias.

Documentos de política pública en Capital Federal-CABA

Nuestro relevamiento documental abarca un período temporal que inicia en 1979 y culmina en 2020. En tanto se conforma un ciclo de políticas (Ball, 2002 [1994]), diferenciamos tres períodos en función de las especificidades que hacen a la historicidad de cada uno de ellos. Cada uno de los tres períodos a los que denominamos *trayectos* del ciclo de políticas comporta documentos específicos que detallamos al final del informe.

Iniciamos con el *Período 1979-1983*. Respecto del contexto de influencia local, en 1978 se crea la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, proceso que deriva de la descentralización de la gestión educativa nacional y que transfiere a la órbita municipal el sistema educativo. En este marco tiene lugar el contexto de producción que se condensa en dos grandes hitos. En primer lugar, se halla en 1979 el desarrollo de una propuesta de capacitación para docentes que se extiende hasta 1982. Se trata del Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (en adelante, PROCAD) que aporta líneas de trabajo sobre Lengua y Didáctica de la Lengua que merecen ser atendidas para poder comprender las continuidades y variaciones de las historicidades posteriores. En segundo lugar, a fines de los setenta y principios de los ochenta se pone en marcha un proceso de *determinación, estructuración* formal y *desarrollo curricular* (De Alba, 1995) que implica la confección y puesta en vigencia del Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante, DC MCBA [1981]). Parte de los lineamientos que conforman los documentos del PROCAD se integran luego al DC MCBA (1981) en el área Lengua manteniendo la continuidad en las definiciones curriculares del área Lengua y sus diferentes denominaciones en las décadas posteriores

De acuerdo con las concepciones de *lengua* y *lenguaje*, los documentos del programa parecen orientarse favorablemente a la consideración del lenguaje, tanto para establecer la denominación del área como para organizar jerárquicamente los contenidos y el diseño de la enseñanza. Así, “lengua” asociada a “sistema” es subsidiaria del “lenguaje” -emparentado con “comunicación”- de modo tal que el segundo es el que justifica una racionalidad particular de la configuración del área: el “doble enfoque del lenguaje” subsume el “estudio sistemático de la lengua y el discurso” a la “comunicación eficaz”. Para lograrlo, el “aprendizaje” es significado como aspecto central y concebido conceptualmente en términos *piagetianos*. En la medida en que la comunicación no se reduce a la literatura, hacen ingreso al área curricular distintos géneros, y con ellos se trabajan la “producción” (escritura), “comprensión” (lectura) y “expresión oral” (oralidad). Ahora bien, los documentos focalizan los aspectos relativos al “conocimiento” tanto lingüístico como literario, en un sentido de “dominio y disponibilidad” por parte del maestro. Subrayamos tres aspectos que hacen a la centralidad de la propuesta de política educativo-curricular para la formación de maestros: primero, el énfasis puesto en la “comprensión” (lectura) y la “expresión/producción de discursos” (escritura), luego, el desplazamiento de la enseñanza de la lengua a la enseñanza del “lenguaje” y, por último, el foco en la comunicación. Se trata, sin dudas, de un antecedente claro, como decíamos, de los ejes a partir de los cuales se han promovido lineamientos generales del área curricular en las últimas cuatro décadas, con sus variaciones correspondientes, a precisar y delimitar.

Durante el *Período 1984-1989* un proceso análogo al PROCAD-DC MCBA (1981) se produce entre los módulos de Lectoescritura inicial para una Escuela de la Democracia (en adelante, LIED) producidos entre 1985 y 1989 bajo la autoría de Berta Braslavsky. Estos recuperan y amplían, pero también resignifican o modifican aspectos presentes en las definiciones de los documentos del período previo. Nos concentraremos en el análisis de las orientaciones centrales de los documentos LIED y sus posibles enlaces con la propuesta general del DC MCBA (1986). Los primeros módulos presentan definiciones acerca del “lenguaje”, la “lengua”, la “lectura” y la “escritura” que se retoman para vincularlas con el trabajo docente de enseñar y se sitúa la comunicación como eje vertebrador del área. A su vez, impugna que la “didáctica de la lengua” se acote a las “descripciones gramaticales”. En este sentido, el documento asigna significados de *orientación positiva o negativa a ciertas acciones de enseñanza*, funcionando como control simbólico y buscando la implicación del docente. Ingresa la proposición “práctica de situaciones reales de comunicación” que revela una continuidad en las políticas curriculares en tanto reenvía a definiciones vehiculizadas por organismos internacionales que, a fines de los setenta, ponderaban la “práctica del lenguaje”. De acuerdo con el sostenimiento de la orientación comunicativa del área Lengua, se categoriza como “hechos lingüísticos” el “hablar, escuchar, leer y escribir” que vuelven a reenviar a las precisiones del DC MCBA (1981), acerca del eje de la “comunicación oral y escrita”. Sin embargo, como variación de los documentos de política previamente analizados, se destaca la pormenorización en -entre otros- las diferencias entre la lengua oral y escrita o la delimitación de tres campos de estudios lingüísticos: la sociolingüística, la psicolingüística y la neurolingüística. En este sentido, los módulos de LIED proveen explicaciones a los docentes de las propias áreas de estudios lingüísticos, lo cual resulta otra variación en relación con las definiciones de política curricular precedentes. Sin embargo, comparten las posiciones críticas respecto de concepciones de lectura y escritura que ponen el acento en la decodificación o actividad motriz. En efecto, en los documentos de LIED (1985) se

sostiene la preponderancia asociada a la lectura y la escritura, para plantearlas como actividades cuyo sentido central son la “comprensión” y la “producción de significados”.

Estas apreciaciones en torno del sentido de la lectura y la escritura coinciden con las atribuidas en el PROCAD (1979-1980) y DC MCBA (1981) en su vínculo con la “comprensión” y “producción” de “discursos” en dichos módulos. Una de las diferencias de los módulos de LIED (1985) se encuentra en las remisiones a distintas perspectivas psicológicas -piagetianas y vyotskianas- confrontadas, más allá de que prevalezca una orientación enmarcada en estas últimas. De igual manera ocurre con las concepciones de lectura y escritura, los métodos, las líneas que expresan divergencias o convergencias en torno del aprestamiento, así como la presencia de temas que como la dislexia y las patologías del aprendizaje. Un aspecto relevante que no ha sido recuperado en desarrollos curriculares posteriores refiere a que se sintetizan diversos desarrollos teórico-metodológicos respecto de la alfabetización y no sesga la regulación en ningún enfoque o método de alfabetización exclusivo y excluyente; a su vez, se reconoce la autonomía del docente, su papel creativo para la resolución de problemas y el énfasis puesto en la formación autónoma. Gran parte de los planteos teóricos y metodológicos de LIED (1985) se recuperan en el DC MCBA (1986). La variación sustantiva respecto del diseño general del área en las políticas previas consiste en promover el desplazamiento de la regulación que se ejerce ya no sobre la acción del sujeto –“comunicación eficaz”- sino sobre el estatuto subjetivo del alumno, porque ubica en este una *competencia capaz de ser desarrollada*: la regulación no prescribe la “comunicación eficaz” como acción a alcanzar, sino en la “competencia comunicativa” como una competencia subjetiva específica a desarrollar.

A partir de la década de los noventa, durante el *Período 1993-2019*, se inicia un extenso trayecto de políticas curriculares en los cuales se consolida una reconfiguración curricular en el área Lengua. Dicho trayecto está inscripto en el ciclo iniciado en 1979, pero se ve profundizado y consolidado en sus vectores. Apoyado en la postulación de la centralidad del “conocimiento didáctico” en relación con la “didáctica de la lengua” es que se avanza de manera nítida respecto del “objeto de enseñanza” del área. Los contenidos de enseñanza son des-inscriptos de cualquier tipo de disciplina de referencia, efectuada bajo las consideraciones de la *perspectiva didáctica psicogenética* que se agencia en las definiciones de la política curricular. A partir del análisis de los documentos curriculares producidos entre 1993 y 2004 puede advertirse la correspondencia con buena parte de las proposiciones, conceptos y significados presentes en la compilación de ensayos, ponencias y artículos realizados durante la década de los noventa por parte de Lerner (2001) en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*². Dicho volumen expone el contenido programático del enfoque del área que más adelante, en 1999, es denominado “Prácticas del Lenguaje”. Lerner (2001) postula que es necesario “reconceptualizar el objeto de enseñanza” en cuanto a los contenidos a ser enseñados, que dejan de ser -para y desde la iniciativa de política educativo-curricular- la “lengua escrita” para “cambiar su naturaleza” y convertirse en las “prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2001, p. 85), nominalizadas como los “quehaceres del lector y el escritor” (p. 32) definidos como “lo que hacen los lectores y escritores” (p. 96). Se trata de una propuesta de “cambio” del objeto. En tanto se pretende formar “lectores autónomos y críticos” (p.145), “formar lectores competentes” (p. 148) y “productores de textos adecuados a la situación comunicativa” (p. 145), “ciudadanos de la cultura escrita” (p.

² Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

85), se deriva la necesidad de considerar al “quehacer del lector y escritor” como contenidos a enseñar. A su vez, estos se desarrollan en tres “ámbitos discursivos”: el “literario”, el de los “medios de comunicación” y el de “estudio”, dado que aquellas deben satisfacer “propósitos” y “modalidades” de lectura y escritura diversas, en el marco de las “modalidades organizativas”, como los “proyectos, secuencias didácticas y actividades habituales” (Lerner, 2001, p. 140). Los proyectos (p. 127) consisten en situaciones de enseñanza que tienen un “producto final” y una “duración de entre tres y cuatro meses” lo cual permitirían leer y escribir con “propósitos”. Las secuencias didácticas persiguen un “fin puntual” y las actividades habituales implican la “frecuentación de un género”. En el Diseño Curricular de Prácticas de Lenguaje de Primer Ciclo, del año 2019 (en adelante, DC CABA PL 1C, 2019) se mantiene y profundiza el agenciamiento de la perspectiva psicogenética en las definiciones de política curricular que dicho documento moviliza.

Por último, y al revisar la proliferación de documentos publicados por el Ministerio de Educación e Innovación de CABA a través de sus organismos³ desde 2012 hasta 2019, notamos que se trata de un nuevo período de sobre determinación del discurso curricular en la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza. Se incorporan en el tramo que va desde 2012 hasta la actualidad múltiples definiciones acerca de la evaluación. Por ejemplo, en el DC CABA PL 1C (2019) se explicitan los objetivos y metas de aprendizaje, remitiendo a una producción curricular previa (2012- 2014). En relación con estos y a propósito del dispositivo “Pausa evaluativa”, se realizan consideraciones acerca de la evaluación (DC CABA PL 1C, 2019) a partir de indicadores de lectura y escritura, algunos de los cuales se nominalizan con una sostenida referencia de la perspectiva psicogenética y de su agenciamiento en la producción curricular.

Con este breve recorrido por tres trayectos del ciclo de políticas, observamos que estas estrategias de acción de política curricular suponen tópicos, lógicas y dispositivos recursivos de formación docente. Además de actuar sinérgicamente buscan sobre determinar la regulación del trabajo docente a través de la construcción de una voz oficial con un progresivo abroquelamiento histórico y exclusión deliberada de otras perspectivas u orientaciones epistemológicas y metodológicas.

Perspectivas didácticas de la lengua y la literatura en la política pública nacional

Una cuestión central a considerar es que el último plan de estudios para la formación docente primaria que puede considerarse realmente nacional es el de Maestros de Enseñanza Básica (MEB, 1988) ya que en la década del '90 las intensas reformas fragmentaron la oferta formativa y el ministerio de educación perdió su potestad de dirigir efectivamente la formación docente al desprenderse de manera definitiva de las instituciones de todo el sistema. Entonces, hablar de una política nacional implica reconocer el alcance dispar de las orientaciones oficiales nacionales.

Otra característica que aparece vinculada es la presencia de distintas perspectivas didácticas en los documentos ministeriales, como veremos a continuación. Respecto del MEB podemos señalar que introduce en la política pública estos nuevos modos de entender la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura, en este caso, de la mano del *enfoque equilibrado* (Res. 530/88 del MEyJ). Casi una década más tarde y

³ Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, su Dirección de Planeamiento Educativo y Gerencia Operativa de Currículum

ya con la implementación de la LFE (1993) el *enfoque psicogenético* gana terreno con el Plan Social Educativo a partir de 1995 y sus posteriores inclusiones en los planes de formación del profesorado. Se trata de una serie de documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN) que acompañaban como capacitación al plan⁴.

De todas maneras, resulta notable cómo a partir de los años 2000 distintos enfoques se consolidan acompañando las transformaciones educativas. Un hito lo constituye la publicación en el año 2001 de la serie “Propuestas para el aula” que tiene la particularidad respecto del área de Lengua de no poder definir una orientación única entre enfoques: se publican dos cuadernillos para el Primer Ciclo (“Lengua 1” para el enfoque psicogenético y “Lengua 1. Serie 2”, para el enfoque de conciencia fonológica). Esta resolución salomónica continuará en la década siguiente lo que permite visualizar cómo se van construyendo los circuitos de *expertise* (Suasnábar, 2004; Cuesta, 2019) en el campo de la alfabetización. El momento más importante de la relación alfabetización y formación docente en la política pública nacional está constituido por las iniciativas del INFD respecto de la investigación y a diferentes acciones que buscarán conformar “el campo intelectual de la alfabetización” (INFD, 2016, pp. 17-73): esta forma de señalar las disciplinas y autores que contribuirían a la reflexión sistematizada en torno a la alfabetización aparece en los documentos del organismo durante el período que se llevó adelante la Cátedra Nacional de Alfabetización, los Estudios Nacionales y el Ciclo de Profesionalización en Alfabetización Inicial. Inicialmente, participaron grupos de especialistas de todos los enfoques y otros, como los especialistas en literatura infantil, para posteriormente centrarse en las disciplinas y autores que aportan al armado conceptual del *enfoque equilibrado*. En este enfoque, la alfabetización es conceptualizada como la enseñanza y el aprendizaje de la *lengua escrita* por lo que se considera necesario recurrir a perspectivas más bien lingüísticas.

Así, esta toma de posición se diferencia abiertamente respecto de las llevadas adelante por la Ciudad y la provincia de Buenos Aires que, por la misma época, ya habían optado por el *enfoque psicogenético* y su correspondiente cambio de objeto. Estas diferencias de perspectivas se mantienen a través del tiempo en cuanto a política nacional para la formación docente y las jurisdicciones mencionadas. Al momento de establecerse el Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela” (PNFD) que abarcó desde el año 2014 al 2016 y de decidirse por la implementación de los pos títulos de Especialización Superior en distintas áreas, ese debate en paridad de los especialistas que auguraba un diálogo, por lo menos, en términos de lo políticamente correcto de la Cátedra no logró desarrollarse más allá de ella. Esto se evidenció en la imposibilidad de el Ministerio de Educación de ofrecer un solo pos título nacional en alfabetización consensuado entre los especialistas de los enfoques; las disputas de campo con sus diferencias epistemológicas-didácticas y sus circuitos de *expertise* dieron lugar a la presencia de dos pos títulos en alfabetización: uno de ellos denominado Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial ofrecido desde el INFD en el que prevalecieron las mismas líneas del Ciclo; y otro denominado Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la

⁴ MCyEN. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas IX y X. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1996; MCyEN. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas V y VI. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1996; MCyEN. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas I y II. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1995.

Unidad Pedagógica orientado desde el *enfoque psicogenético*. Las cajas curriculares de ambos trayectos dan cuenta de esas diferencias de orientaciones⁵.

Respecto del *enfoque de conciencia fonológica* señalamos que no posee un gran despliegue nacional en relación con el diseño de políticas para el área, como los dos enfoques anteriores, pero logró consolidarse territorialmente en la provincia de Mendoza a partir del Programa Jurisdiccional de Alfabetización Inicial. En la web del Ministerio provincial pueden encontrarse materiales de orientación tales como “Fundamentación del Programa para el desarrollo socio-emocional, lingüístico y cognitivo infantil y de alfabetización temprana” en el que se enfatiza además de la enseñanza de la lectura y la escritura la “educación emocional” y el retorno a algunos conceptos como “maduración” vinculados al aprestamiento. De esta manera, en la fundamentación conviven un retorno a la observación de la motricidad vinculada al desarrollo cognitivo con las nuevas tendencias de las neurociencias en educación. Este aspecto de la “educación emocional” resulta central en el planteo hasta el punto que se postulan en cuanto necesarias “cinco grandes competencias” que el niño debería desarrollar, tales como: la *conciencia emocional*, la *regulación emocional*, la *autonomía emocional*, la *competencia social* y las *habilidades para la vida y el bienestar*. Es decir, no se trata ya de un proyecto de alfabetización con énfasis en la codificación, sino todo un programa que busca realizar lo que llamaremos una *nueva biopolítica de la infancia*. Esta inclusión en el proceso de alfabetización de la “educación emocional” nos hace preguntarnos cómo efectivamente se lleva adelante y qué sucede si el niño no desarrolla de acuerdo a lo que el programa espera estas *competencias*.

También hay que señalar que con el cambio de gobierno en 2016 se produjeron modificaciones en las ofertas del INFD que permitieron el ingreso de este enfoque a través de la puesta en marcha de cursos online llevados adelante por Diuk y equipo y que se siguen ofreciendo hasta 2020. Algunos de estos cursos son: “El aprendizaje del sistema de escritura”, “Introducción a la alfabetización inicial”, “La comprensión lectora en el primer ciclo de la educación primaria”. Otro avance del enfoque de conciencia fonológica en la política pública se encuentra representado por la alianza entre el Ministerio de Educación de la Nación por medio de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa dirigida por Mercedes Miguel y la el Instituto de Neurociencias y Educación (INE) de la Fundación INECO, en el marco del Laboratorio de Neurociencias y Educación.

Durante el año 2018 elaboraron conjuntamente la colección “Aprender con el cerebro en mente”, una serie de materiales informativos dirigidos a docentes de todos los niveles educativos que todavía se encuentran disponibles en el portal Educ.ar con la etiqueta del programa de continuidad pedagógica Seguimos educando.

⁵ El pos título Alfabetización en la Unidad Pedagógica recoge los núcleos centrales de las orientaciones didácticas del enfoque psicogenético: biblioteca del aula, lecturas y escrituras cotidianas, producciones escritas en torno a lo literario, lectura y escritura para aprender, como puede observarse en la página web en la que todavía se encuentran disponibles tanto la estructura curricular como los materiales empleados. Recuperado de <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/estructura> [Última consulta: 03/05/2020]. Por su parte, el pos título Especialización Superior en Alfabetización Inicial ofrece un recorrido por teorías diversas y puede observarse en la caja curricular cómo ese ensamblado estaría dando cuenta del enfoque equilibrado. Actualmente se encuentra disponible en el sitio web de INFD <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/plan-de-estudios-alfabetizacion-inicial/> [Última consulta: 03/05/2020]. y también puede consultarse en la página de uno de los ISFD que fuera sede de sus encuentros presenciales. Recuperado de <https://isfd36-bue.infed.edu.ar/sitio/especializacion-superior-en-alfabetizacion-inicial/> [Última consulta: 15/06/2020].

Provincia de Buenos Aires: de la hegemonía psicogenética a las tensiones curriculares actuales

A partir del plan de 1999 durante la LFE (1993) y su correspondiente Ley Provincial de Educación (1995) el enfoque psicogenético comienza a volverse paulatinamente hegemónico. Así, el Documento 1/96 titulado “La función alfabetizadora de la escuela, hoy” ingresa un sintagma característico de las nuevas formas de conceptualizar los contenidos del área: “enseñar los usos sociales de la lengua”. A su vez, el texto enfatiza los lineamientos para el área propios de los CBC (1995) centrados en el *enfoque comunicativo*, la *lengua en uso* y en el *texto* como unidad de sentido; también se presentan los modelos interactivos en la comprensión de la lectura y la escritura como proceso y la construcción del sistema de escritura por parte de los niños.

De esta manera, se señala que para que los niños sean “usuarios competentes de la lengua” es necesario crear otras condiciones didácticas que las que la escuela ofrece habitualmente y plantea qué características han de asumir las intervenciones docentes para tal fin: los *propósitos para la lectura y la escritura*. En ellos podemos encontrar las indicaciones para el trabajo docente que serán recurrentes hasta nuestros días, por ejemplo, la *lectura por objetivos*, y la *escritura como proceso*, condensado en el *uso de borradores*, es decir, la línea del procesamiento de la información, el enfoque cognitivo que también se encuentra presente en distinto grado en los otros enfoques en alianza con las orientaciones del enfoque por competencias.

En el Documento 1/97 “Lectura y escritura. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas”, se expresan otras constantes del enfoque tales como *leer y escribir variedad de textos*, *leer y escribir con distintos propósitos*, *leer y escribir para diversos destinatarios*, *leer y escribir desplegando distintas acciones frente a los textos* (equivalentes a los *quehaceres* de Lerner (1998): leer, escuchar leer, recomendar lecturas, comentar y opinar sobre lo leído, seleccionar y elegir qué leer...; escribir, dictar, copiar, reescribir, revisar...; resumir, citar, parafrasear, expandir un texto, leer para resolver problemas como escritor...). Este documento cuenta con el anexo “Leer y escribir desplegando distintas acciones frente a los textos: Escribir por sí mismos; planificar, revisar, reescribir”.

Estas orientaciones didácticas se acompañan con ejemplos de escrituras infantiles no convencionales de niños siguiendo las recomendaciones que se explicitan en ese anexo. Se indica a los docentes que por más que los niños no puedan escribir convencionalmente, igual lleven adelante las acciones propuestas porque, además del sistema de escritura del que se irán apropiando conforme avancen en estas prácticas de escritura, dichas situaciones propician que construyan un saber sobre la lengua escrita y pongan a jugar conocimientos que ya han incorporado. A saber, la forma que asume el lenguaje escrito en tanto texto que posee características de organización del lenguaje específica: en los ejemplos ofrecidos, los niños logran estructurar una receta y una nota enciclopédica atendiendo a esas superestructuras textuales, más allá de que la escritura sea silábica sin valor sonoro o silábico-alfabética.

Esto estaría demostrando que los niños *comprenden la escritura con su valor comunicativo* más allá de que no dominen totalmente el sistema de escritura. A partir de esta época inaugural en distintos documentos se irán proponiendo formas de organización de las “situaciones de lectura y escritura” y aspectos relevantes para las nuevas formas de entender la intervención didáctica como, por ejemplo, la importancia de llevar adelante “La biblioteca del aula” (Dirección de Educación General Básica, 2001). Este documento, además, consigna un listado de material teórico recomendado para la formación docente entre los que se refieren autores como Graciela Montes

(1993, 1999) y Michel Petit (1999), cuestión que nos muestra un temprano indicio de encastres de autores y perspectivas (Cuesta, 2011, 2019).

El estilo de enunciación propio de prácticas del lenguaje comienza a desarrollarse entonces durante LFE (1993), así contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales resultan de difícil diferenciación en tanto se tornan *quehaceres del lector y del escritor* y alcanzan su nivel más alto con DCP (2008). En provincia de Buenos Aires, los diseños curriculares para la educación primaria en el área también ahora de Prácticas del Lenguaje son elaborados por las mismas especialistas de los diseños de CABA, con leves variaciones en las conformaciones de sus equipos. Se trata de la consolidación de los especialistas que convierten a estos documentos de política pública en *documentos de autor*. Las anticipaciones que había realizado el enfoque desde la LFE (1993) tienen la oportunidad de ser explicitadas y sofisticarse en el documento. Respecto del cambio de objeto, el texto prescrito no ofrece explicaciones exhaustivas, solo el señalamiento de que se “privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración...”.

El eslogan clásico del enfoque tiene lugar también en esa breve fundamentación cuando señala que “Toda práctica se adquiere ‘en la práctica’” (DCP, Primer Ciclo, 2008, p.33). En un párrafo que forma parte de la introducción al diseño para el área (DCP, Primer Ciclo, 2008, p.93) tenemos condensadas las ideas centrales que servirán de organización de las páginas siguientes: ya no se trata de que los niños aprendan a dominar la lengua oficial que les tocó en suerte, sino las “prácticas del lenguaje” que se desarrollan en tres “ámbitos”: literatura, de estudio y de participación ciudadana. Con el fin de que los niños puedan “formarse como lectores y escritores”, el docente debe “asumir el papel de lector y escritor y, a la vez, el de mediador, para que los niños/as puedan leer y escribir por su intermedio. Por consiguiente, se propicia una ruptura con la cultura escolar con el desplazamiento de la tarea de enseñar a leer y a escribir en pos de la generación de un *ambiente letrado ficcional* en donde los niños por *inmersión* podrían entrar en contacto con los textos escritos y poner en conflicto sus hipótesis en procura de avanzar en la construcción del conocimiento de la lengua escrita.

Para garantizar entonces la puesta en marcha de las prácticas del lenguaje en lugar de la disciplina lengua y literatura, operando a manera de reconfiguración de la misma, se ofrece a los docentes no sólo el diseño curricular que indica pormenorizadamente las intervenciones didácticas y los contenidos del área que se reconfiguran, justamente, en *quehaceres del lector y del escritor*; además se establece un cuerpo de especialistas-de los que se consignan siempre sus nombres claridad mostrando de esta manera *una etapa de la educación signada por los expertos*- en curriculum en la Dirección Provincial de Educación Primaria encargados de realizar documentos de desarrollo curricular que permitan hacer más asible el diseño. Así encontramos diversidad de documentos con recomendaciones y secuencias didácticas que funcionan modelando las prácticas de enseñanza. Estos documentos son comunicados tanto por la web y vías administrativas ordinarias, como-principalmente- a través de cursos que los Equipos Técnicos Regionales (ETR) llevan adelante en todas las regiones de la provincia. En estas capacitaciones se busca que los docentes lleguen a dominar las estrategias elaboradas por especialistas que se proponen modélicamente.

En 2017, aprobado por Resolución N° 1482/17, se cambia el diseño curricular; en el área de nuestro interés tiene la característica de *tensionar dos enfoques*: el psicogenético y el equilibrado. La organización del DCP (2018) permite visualizar en forma apaisada los contenidos y formas de abordaje de esos conocimientos según lo

entienden sus didácticas específicas, así como las situaciones de enseñanza que posibilitan esos abordajes y finalmente, los indicadores de avance, lo que representa una ruptura muy clara con el abigarramiento propio del enfoque psicogenético del diseño anterior. El área sigue llamándose Prácticas del Lenguaje, se mantiene la concepción de remitirse a las prácticas sociales de referencia, se sigue organizando en los mismos ámbitos de literatura, formación ciudadana y de formación del estudiante (“ámbito de estudio” en DCP 2007) y se propone las mismas formas de articulación de las situaciones de lectura y escritura en proyectos, secuencias y actividades habituales. La gran diferencia es que se propone hacer todo lo anterior bajo el *enfoque alfabetizador equilibrado*.

De esta manera, se asume la continuidad, pero se propone estructurar la enseñanza “de un modo más secuenciado y organizado” e introduce nuevamente la *enseñanza de la lengua* no la propiciación de *quehaceres del lector y del escritor* (DGCyE, 2018, p.46). Y en ese sentido, resulta absolutamente abrumadora la ruptura que se ejerce con el enfoque psicogenético al introducir aspectos no solo soslayados sino considerados contraproducentes en el primer año del Primer Ciclo al momento de “escribir por sí mismos” (DGCyE, 2018, p.51): prescribe que los niños accedan a conocimientos lingüísticos como, por caso, la correspondencia grafema-fonema. El énfasis que se realiza sobre la escritura convencional y no sobre los niveles de conceptualización de la escritura, sobre el objeto lengua escrita y no sobre el sujeto cognoscente es en sí mismo todo un giro copernicano más allá de que el diseño curricular conserve el nombre, la organización y los ámbitos del diseño anterior.

Esta tensión se evidencia también en el documento reciente Anexo I Curriculum Prioritario (2020) Si bien, el documento prioriza la “formación de lectores y escritores” propio del enfoque psicogenético, también muestra interés por formar a los estudiantes en el trabajo de las palabras y reglas ortográficas y se apela también a los NAP como fundamentación. Y en este consenso de las perspectivas podemos determinar que el enfoque equilibrado forma parte de dicha propuesta, más allá de que el énfasis se encuentra situado en la psicogénesis.

Enfoques en la formación inicial y permanente de bibliotecarios escolares

Una cuestión histórica pero que cobra relevancia en los documentos destinados a formar y a regular el trabajo de los bibliotecarios consiste en la relación estrecha entre estos y el área que estudiamos. Es importante señalar que la mayoría de los documentos pertenecen a la provincia de Buenos Aires debido a que en las últimas décadas ha tenido un desarrollo sostenido en relación a las bibliotecas escolares⁶. Se analiza para nación igual que en Ciudad de Buenos Aires el cuadernillo “Bibliotecas: Escenarios para que cada libro encuentre su lector” ya que el mismo se realizó en el marco del programa BERA, programa a nivel nacional llevado a cabo por la Biblioteca Nacional de Maestros y también los NAP.

La Circular Técnica 1/2005 de provincia se nutre de documentos del área de Lengua de donde toma definiciones y así explica, por ejemplo, qué entiende por alfabetización, de manera que hay que entender la relación estrecha entre esa área y el trabajo del bibliotecario. Llama la atención que, si bien según el título el objeto de enseñanza se denomina “Lengua escrita”, en el texto se reconocen de manera explícita a la

⁶ En segundo lugar, para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sólo se releva lo exclusivo de biblioteca ya que otros documentos como los diseños curriculares ya son analizados por otras líneas en esta investigación y lo mismo ocurre con los documentos pertenecientes a Nación aunque en este caso es preciso aclarar que se deberá seguir investigando debido a que no en todas las provincias existe el cargo de Maestra/o bibliotecaria/o (MB) o bibliotecarios escolares y biblioteca para la Educación Primaria, lo cual merece un estudio más exhaustivo que permita conocer las diversas realidades en las provincias.

psicogénesis como línea para el área de lengua, es decir, que no se trataría de enseñar *Lengua Escrita*, sino que *Prácticas del Lenguaje*. Por una parte, se observa que, en la provincia de Buenos Aires para el año 2005 no estaba vigente la perspectiva *Prácticas del Lenguaje*, sin embargo, circulaban orientaciones y circulares, cuadernos de trabajo que se correspondían con ella. Con la Resolución N° 2245/9 de la DGCyE se crea lo que se denominó las normas para las bibliotecas escolares que derivó en el documento “La Biblioteca de Educación Primaria su organización y funcionamiento”⁷. Encontramos allí sugerencias de actividades en torno a lo que en las bibliotecas se denomina la Formación de Usuarios algunas tomadas de la circular 1, estas actividades son: Interpretar el uso de los carteles y rótulos para orientarse con más facilidad en la búsqueda de los materiales, Conocer fuentes de información en distintos soportes, Identificar distintos tipos de índices, Conocer la función de los catálogos, las fichas y registros que usa la biblioteca. En este listado se observan contenidos que estaban incluidos en los Contenidos Básicos Comunes, de los años 90 bajo la lógica de las *competencias*.

En relación a la lectura se sugiere la promoción y la animación a la lectura relacionadas con la concepción de la *lectura por placer*. Por otra parte, en el DC de formación inicial de Bibliotecarios de Instituciones Educativas, se señala que: “... aprender a pensar, aprender a informarse y aprender a vivir, constituyen los aspectos básicos de la nueva enseñanza.” Más adelante agrega en relación con el alumno que “se considera necesario que la enseñanza escolar contribuya a crear lectores competentes”, por lo que claramente la formación de los bibliotecarios se encuentra en línea con las orientaciones de los organismos internacionales. Por su parte, estudiamos el documento 22 titulado “La dimensión Pedagógica de la Biblioteca Escolar” de CABA en el que se encuentran explícitamente planteos del enfoque psicogenético para la enseñanza de la lectura en las bibliotecas y en las aulas, asimismo ocurre con el cuaderno editado por la Biblioteca Nacional de Maestros “Bibliotecas: escenarios para que cada libro encuentre su lector” que se repartió en bibliotecas escolares del país. Por último, se observa en los documentos para las bibliotecas escolares de la Educación Primaria, tanto en provincia, CABA como nación una fuerte sugerencia hacia actividades de animación a la lectura, para hacer a los niños lectores, usuarios lectores, comunidad de lectores, que a su vez se *encastra* con la concepción de la lectura por placer.

La ESI y las perspectivas sobre la literatura en la escuela

Como señalamos, resulta de importancia analizar los documentos vinculados a Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N°26.150) porque implica a los niveles inicial y primario de las escuelas públicas y privadas. Estos materiales⁸ siguen vigentes y fueron concebidos con el objetivo de promover la aplicación de dicha ley y *de formar* a los docentes, es decir, de manera indirecta porta aspectos que implican la presencia de los enfoques y sus encastres, particularmente, en la enseñanza de la literatura porque en las actividades sugeridas se introducen textos literarios como

⁷ Consideramos importante tener en cuenta que el documento mencionado contó con la participación de bibliotecarios capacitadores de todas las regiones de la provincia que a su vez trabajaban con bibliotecarias/os escolares en sus distritos y en sus aportes al documento quedaron plasmados los modos de trabajo que consideraban más pertinentes, pero también era una muestra de lo que se estaba realizando en las bibliotecas escolares en esos años y las perspectivas teóricas plasmadas en documentos de años anteriores.

⁸ El corpus seleccionado para el análisis fueron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009.; los Cuadernos de ESI. Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 96 p. y los Cuadernos de ESI. Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009. 96p.

disparadores o recursos que pueden ser utilizados a fin de trabajar los contenidos que propone la ley. La selección de materiales es amplia y abarca desde fragmentos de cuentos, libros álbumes con textos muy breves y preponderancia de la imagen, cuentos extensos, hasta capítulos de libros. Con respecto a los autores de las obras seleccionadas, podríamos decir que la gran mayoría forman parte de los que pueden considerarse “canónicos” en la literatura infantil⁹ y las actividades que se proponen consisten en general en la lectura en voz alta de los cuentos y en el debate posterior acerca de los mismos.

A partir del análisis del corpus seleccionado, encontramos que en estos materiales conviven al menos dos representaciones de literatura que, de manera implícita, se tensionan mutuamente. Por un lado, podemos decir que esta noción de literatura se corresponde con las líneas teóricas que comenzaron a prevalecer desde los años 80 y que conciben la literatura como una herramienta de mediación entre los sujetos y sus experiencias para hacerlas “más comprensibles”. Esta concepción de *la literatura como herramienta que otorga sentido a la experiencia* formará parte de los diseños curriculares de la década del 80 y tiene vigencia aún en los lineamientos curriculares de la enseñanza de lo que se concibe como “Prácticas del lenguaje”, perspectiva que hoy se han consolidado como orientadora de la enseñanza de la literatura en nuestro país y, a su vez, se encastre con el enfoque sociocultural presente en el Plan Nacional de Lectura. Se pone en juego en esta perspectiva una idea de “construcción/formación” de “lectores/subjetividades” para la que hay que transformar el aula en una “situación/experiencia” y dejar que fluya la “multiplicidad de sentidos” (Cuesta, 2016).

Por otra parte, aparece otra que concibe a la literatura como discurso social que reproduce representaciones del mundo, de las relaciones que los sujetos establecen entre ellos y de las formas de ser y hacer más o menos consensuados, más o menos hegemónicos en la sociedad. La propuesta es que los niños y las niñas puedan, a partir de la lectura colectiva y del debate, ponerlas a dialogar con sus propias representaciones y las de sus compañeros/as, mirarlas desde una perspectiva crítica y discutir también con ellas (Educación Sexual Integral para la Educación Inicial, p. 62). Esta última forma de entender los textos literarios no presupone que el lector necesita de los mismos para construir subjetividad o poner nombre a las experiencias de vida, por el contrario, supone que es debido a que el lector cuenta ya con su propia conceptualización del mundo, que las puede poner en diálogo, tensarlas y por qué no, también transformarlas por y a partir de las que aparecen representadas en los textos literarios. Esta representación de lo literario pone en discusión otras ideas de la literatura entendida como producto cultural privilegiado, que goza de cierto estatus y pureza. Un estado de pureza que se desprendería de su supuesta autonomía con respecto a los contextos sociales de producción, de su despolitización, de su supuesta capacidad de poner claridad sobre problemáticas comunes a toda la humanidad.

En los documentos analizados, estas dos concepciones aparecen solapadas: por momentos, los documentos parecen responder a las líneas teóricas que entienden la literatura como un campo autónomo, pero por otro se asume una perspectiva que reconoce que la selección de textos literarios para ser abordados en el contexto escolar, en el marco de una política educativa, no responde a criterios estéticos sino éticos y políticos.

⁹ Nos referimos a autoras como Laura Devetach, Graciela Montes, Elsa Borneman y autores como Gustavo Roldán, Anthony Brown, etc.

Conclusiones

Como señalábamos en la introducción, las perspectivas de enseñanza de la lengua y la literatura y los enfoques en alfabetización inicial aparecen diferenciados por sus circuitos de *expertise* y su mayor o menor cercanía con perspectivas psicogenéticas y psicolingüísticas. Esto no impide que se encastran en los documentos de política pública para la formación inicial y permanente para docentes de los distintos niveles educativos. Estos encastramientos permiten, por un lado, la recurrencia de tópicos y autores (lectura y escritura como proceso, el enfoque por competencias) y, por el otro, una zona de confluencia en la que la literatura posee un lugar privilegiado como objeto no ya de enseñanza, sino para vehicular la alfabetización, la construcción de la subjetividad o una propuesta ética-política.

De esta manera, los saberes pedagógicos se tensionan pero se solidarizan en distintos aspectos, permitiendo su convivencia en la política pública de distintas líneas y grupos de especialistas. Esto nos permite visibilizar el trabajo docente en sus dimensiones reguladas no solo por el mercado de trabajo sino por los discursos pedagógicos que hipotetizamos inciden y tensionan la enseñanza cotidiana que es posible de ser estudiada atendiendo también a los aspectos aquí relevados.

Bibliografía

- Ball, S. ([1994] 2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas*, Revista de Ciencias de la Educación, UNC. N° 2. 2002.
- Braslavsky, B. (1984) [1962]. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. EN: S. Sawaya y C. Cuesta (Coords.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales)
- Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Ediciones UNESCO. Santillana.

- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Los procesos de lectura y escritura. *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Juliá, D. (2000). La construcción de las disciplinas escolares en Europa. En: Ruiz Berrio, J. (ed.). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-78.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 2 (16), pp. 25-27.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.