

Trabajo expuesto en el XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de

Estudios del Discurso (ALED)

Ciudad de Buenos Aires del 3 al 6 de noviembre de 2015

ÀREA TEMÀTICA: Discurso y medios de comunicación

Coordinadora: Alejandra Valentino

Prof. Esp. Claudia Festa

Facultad de Periodismo y Comunicación Social- Universidad Nacional de La Plata

Título: Historias de lectura y escritura: intertextualidades y dialogicidad

Resumen

La idea del trabajo con biografías sobre la lectura y la escritura de los docentes en formación apunta a interpelar sobre las prácticas de lectura y escritura con el objetivo de desnaturalizar ciertos modos de transitarlas—de asumirse como lector/a- escritor/a- para revisar cuánto de lo construido tiende a reproducirse o transformarse en las prácticas docentes. Desnaturalizar las prácticas de lectura y escritura, historizarlas como prácticas socio-históricas para que “los docentes que las llevan a cabo las desnaturalicen como meras prácticas escolarizadas, para superar la mirada diacrónica de la didáctica. (Cuczza, 2011, pp 45-66), posibilita la tarea de visibilizar cómo estas prácticas sedimentan en las trayectorias de las biografías, en los relatos de vida en relación con leer y escribir.

La pregunta por cómo y qué se narra sobre las experiencias de los docentes en formación en su trayectoria como lectores y escritores por dentro de la institución escolar y por fuera de la escuela será el escenario para observar cómo cada lector/a, a partir de sus propias experiencias individuales y colectivas, le ha dado un sentido a estas prácticas plasmadas en formas institucionalizadas y objetivadas (Chartier, 2002: 56.). La interrogación sobre qué textos aparecen citados – las intertextualidades- , los géneros y las huellas de la dialogicidad (Bajtín, 1986), los

soportes, la oralidad y el texto impreso, los usos y las maneras de leer y escribir permite desandar el camino de la práctica docente. Conocer qué representaciones tienen los docentes sobre las prácticas de lectura y escritura abre la puerta a una reflexión sobre para qué se lee en la escuela o en la educación superior, una reflexión sobre si la enseñanza de la escritura debería organizarse de otra forma y cuánto de todo ello recupera la memoria de las/los futuros docentes para reconstruir los procesos de apropiación en tiempos donde la lectura y la escritura es tema de permanente debate.

Bajtín, M. (1986). "El problema de los géneros discursivos". En M. Bajtín. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI

Cuczza, H. R. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66.

Chartier, R. (2002). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Historias de lectura y escritura: intertextualidades y dialogicidad

En el marco del Proyecto de Investigación "El discurso de la información como objeto de estudio ¿cómo, por qué y para qué analizar el discurso de la información?" (FPYCS, UNLP) se propone un avance del trabajo de investigación que recupera -sobre las prácticas de lectura y escritura – las voces de los/las estudiantes de las carreras de profesorado partiendo de una actividad, en el marco del Seminario Virtual de Prácticas de Lectura y Escritura en la Educación Superior dictado por Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en la edición 2013 y 2014, en el que se invitó a los cursantes a compartir mediante una "Historia de Lectura y Escritura" su propia historia de

relación con la lectura y la escritura con la consigna para contar “todo lo que se les ocurra sobre la lectura y la escritura en sus vidas en entre 10 y 20 líneas”¹.

El resultado fue un numeroso corpus de historias de lectura y escritura que recuperan experiencias cotidianas y escolares de un vínculo siempre en tensión y cuyo análisis se propone esta investigación como fuente para desnaturalizar las prácticas de lectura y escritura, para analizarlas como históricamente situadas y discursivas en tanto reflejan distintas subjetividades que se ponen de manifiesto en cada narración y muestran cómo los sujetos se apropian, utilizan, comprenden y cuánto de ello permanece y define en la relación con estas prácticas.

La experiencia de narrar en primera persona dio como resultado unos textos entendidos como biografías que apuntan a volver a mirar, a desnaturalizar, a recuperar lo que se recuerda como positivo o negativo en relación a los primeros pasos en la lectura y la escritura, en relación a estas prácticas y la escuela y en relación – a modo de reflexión – de las futuras prácticas docentes.

Como objetivo general, entonces, el estudio se plantea indagar y analizar sobre los modos en que los docentes en formación reconstruyen la lectura y la escritura en distintos contextos y – observando en profundidad – realizar una inmersión en los relatos tras las huellas de la experiencias individuales y colectivas de las distintas representaciones que los docentes en formación recuperan de sus biografías. Las preguntas de investigación están orientadas a responder: ¿cómo y qué se narra de las experiencias con las prácticas de lectura y escritura?, ¿qué aspectos se privilegian?, ¿cómo aparece la relación con la escuela?, ¿qué voces, textos, referentes aparecen?, ¿qué géneros discursivos se privilegian?, ¿Qué soportes se mencionan?, ¿qué escenas

¹ Sobre el Seminario: “El seminario de Prácticas de lectura y escritura en la Educación Superior configura un lugar privilegiado para debatir y construir entre todos los participantes diferentes haceres, saberes, prácticas vinculadas a la lectura y la escritura. La propuesta del Seminario reflexiona acerca de las prácticas de lectura y escritura que realizamos en la formación superior básicamente desde una mirada discursiva, vale decir, como un tipo de discurso propio del ámbito de los estudios superiores que debe ser entendido en tanto que circula y se legitima en un determinado contexto. Los contenidos que revisarán a lo largo del curso están vinculados a dos ejes: a) La lectura y la escritura en la sociedad; b) La lectura y la escritura en los espacios académicos. La propuesta se sintetiza en un espacio de reflexión, de revisión, de desnaturalización de diferentes prácticas y saberes escolares que nos permitirá caminar en busca de respuestas o nuevas preguntas, que irán cuestionando y construyendo nuestros saberes de una manera crítica” Autoras de la propuesta pedagógica: Alejandra Valentino/ Rossana Viñas.

de lectura se ponen de relieve? y ¿cómo se construye el sentido que se le otorga a estas prácticas en las trayectorias narradas?

Para observar y describir los procesos de relación con la lectura y la escritura narrados por estudiantes de profesorado se abordará una perspectiva metodológica cualitativa orientada a la descripción y análisis del espacio biográfico (Arfuch, 2010) donde se recuperan las historias de vida; una descripción que además apunte a la comprensión y desnaturalización de prácticas cotidianas como lo son la lectura y la escritura. “Es justo a la comprensión profunda, y no sólo a la descripción de los contornos externos, para lo que sirven las “historias de vida” (Ferraroti, 2007: 15-40) y, como sostiene el autor, es la investigación cualitativa la que privilegió históricamente los estudios sobre la comunidad tendientes a hacer “emerger” o visibilizar ciertos problemas. Aún más, siguiendo al autor, y como resolución metodológica, las historias de vida serán entendidas como textos que dan origen a la visibilización de “áreas problemáticas” donde se dejan ver tensiones entre lo público y lo privado (las historias de vida son contadas a modo de biografía en un Foro de una clase virtual), los aspectos de la socialización primaria como la familia y la escuela pero también un campo donde “podrían” definirse futuras prácticas docentes. Recuperar estas memorias históricas implica otorgarle la voz al otro y también hacer el esfuerzo por recuperar las significaciones afectivas que salen a la luz más allá de un ejercicio, de un trabajo práctico solicitado a los efectos de cursar un seminario virtual.

En particular, el presente trabajo, a modo de avance, retoma las primeras reflexiones tendientes a mirar qué textos aparecen citados – las intertextualidades- , los géneros y las huellas de la dialogicidad (Bajtín, 1982), los soportes, la oralidad y el texto impreso; los usos y las maneras de leer y escribir permite desandar el camino de la práctica docente. Conocer qué representaciones tienen los docentes sobre las prácticas de lectura y escritura abre la puerta a una reflexión sobre para qué se lee en la escuela o en la educación superior, una reflexión sobre si la enseñanza de la escritura debería organizarse de otra forma y cuánto de todo ello recupera la memoria de las/los futuros docentes para reconstruir los procesos de apropiación en tiempos donde la lectura y la escritura es tema de permanente debate. Para ello se tomarán tres ejemplos a los fines de ejemplificar la perspectiva del proyecto de investigación tomando como eje el carácter dialógico de todo discurso (Bajtín, 1986) y la noción de intertextualidad

Algunas definiciones

En palabras de Mijail Bajtín:

“Es más, todo hablante es por sí un contestatario; en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por primera vez el eterno silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece una suerte de relaciones (se apoya en ellos, problemiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente.) Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados”

Más precisamente, si el método biográfico intenta comprender, dar cuenta, del modo en que los sujetos se han apropiado y reconstruyen las experiencias en torno a leer y escribir, es el espacio biográfico definido por Leonor Arfuch el que permitirá remitirse a las narraciones de vivencias, de experiencias del ser individual y social para recuperar el testimonio del “otro” y de esos “otros” – voces y discursos- que se entrecruzan pero ,además, observar y realizar el esfuerzo por comprender cuánto de lo aprehendido se constituye en tradiciones y modos de enseñanza de las prácticas de lectura y escritura.

Y, en esos textos, en esas biografías, aparecen las citas de otros textos, la oralidad, los usos y las maneras de leer y escribir que permiten desandar el camino de las prácticas docentes en la recuperación de las experiencias de los/las futuros docentes como lectores y escritores. Intertextualidad pensada, en términos de Patrick Charaudeau (2009), como indicios para mirar ciertos supuestos anclados en los modos de revisar la enseñanza de estas prácticas:

“Por lo tanto, analizar los actos de lenguaje, los textos, los corpus, consiste en interpretar el sentido de un texto poniéndolo en relación con otros textos ya producidos: se procede a la construcción de una intertextualidad. Cuando se ponen en relación diferentes enunciados formulados de diversas maneras, o bien distintos corpus, se procede a una interdiscursividad. Así se extraen, por operaciones de

inferencia, diversas redes de significación no visibles en las que las palabras juegan el papel de "síntoma".

¿Qué cuentan los estudiantes del profesorado sobre sus prácticas de lectura y escritura?

(Selección/ adaptación con fines pedagógicos)

Texto 1

De niña me gustaba leer, leía cuentos que me compraba mi papá, revistas, las lecturas de los manuales de la escuela, iba a la biblioteca (...) los que más recuerdo de esa época son Mujercitas, Estrafalario y los clásicos como Caperucita, La Bella Durmiente, Pinocho. Cuando comencé la secundaria, la lectura se volvió obligatoria, lecturas que no me gustaban para nada, como Eva Luna, Bodas de sangre, Don Quijote, Lazarillo de Tormes. Recuerdo los que me gustaron, que fueron los menos, El diario de Anna Frank, Socorro (de Elsa Bornemann), y Mi planta de Naranja Lima.

Texto 2

Siempre me gusto leer más que escribir. Me gusta leer de todo, pero a veces escribir me parece muy tedioso. Pero es necesario escribir. Recuerdo mi primer libro que leí, y era un libro bastante grande ya que en el habían 150 cuentos que mis padres me lo habían regalado para mi cumpleaños. Un gran recuerdo que tengo en mi corazón es cuando la señora Elisa se largó a llorar la primera vez que leí, no se bien porque pero es un recuerdo muy importante para mi.

En la secundaria el primer libro que me gustó fue " El hombre en busca de saber" de Victor Frank, es un libro de Psicología. También me gusto " El túnel" de Ernesto Sábato. En fin, siempre me gustó leer.

Texto 3

(...) del jardín y la escuela mucho no me acuerdo. Pero si recuerdo las vivencias con los libros en casa. Recuerdo que teníamos un libro gordísimo de los Super Sónicos, y lo copiábamos en un cuadernito. Y le preguntaba a mis hermanas cuales eran esas letras. Escribo con amor: tardo un

montón pero le brindo una dedicación inmensa a cada palabra y cuando termino de escribir me quedo mirando cómo escribí (...) Siempre me gustó leer, y hasta cuando no sabía cómo

En la secundaria, leímos El Lazarillo de Tormes, El matadero, Don Quijote, y alguno que otro texto aburrido. Los leía porque me obligaban a leerlos; porque en realidad no me gustaban ese tipo de textos. Más adelante, leí Los ojos de mi perro siberiano (hermoso), libros de Bernardo Stamateas (Casi toda la colección), y alguno que otro he leído... Vale destacar, que estos últimos los leí porque quise, porque me gustó leerlos.

En la secundaria, se me daba por escribirles cartas a todas mis compañeras (...) me gustaba escribir y escribir. Últimamente, no escribo ni leo, por lo menos fuera del ámbito de estudio. Probablemente sea, por falta de tiempo.

Breve análisis

Luego de la lectura atenta de las biografías una primera aproximación al campo de los estudios del discurso devela que la consigna sugerida para la escritura del ejercicio en el aula virtual en el foro “Historias de Lecturas y Escrituras” -para contar la propia historia de relación con la lectura y la escritura con la consigna para contar “todo lo que se les ocurra sobre la lectura y la escritura en sus vidas en entre 10 y 20 líneas”- ha señalado el rumbo respecto del género discursivo. Si bien la consigna no señalaba el tipo de texto la palabra “Historias” puso en relación en torno al lenguaje la conexión de los usos lingüísticos con las esferas de la vida social. Señala Bajtín (1982) que las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua y se expresan en enunciados relativamente estables a los que llama géneros discursivos. En consecuencia sin pedir expresamente una actividad autobiográfica las narraciones se presentan con un carácter lineal, cronológico, que se desarrolla desde los primeros recuerdos de la infancia hasta la actualidad. Así, el tiempo aparece compartimentado en:

- La infancia en casa

- La infancia en la escuela (jardín y primaria)

- La escuela secundaria
- La actualidad (el instituto, actividades relacionadas con el estudio del profesorado)

En ese desarrollo temporal aparecen las primeras lecturas como vínculo fundante con la palabra escrita. En el ámbito del hogar también se develan los vínculos familiares: hermanos/as, padres, madres, abuelos/as- por la presencia o ausencia de las prácticas de lectura y escritura- pero reconociendo en esta escenas familiares el punto de origen entre la oralidad, la lectura y la escritura. Este aparatado será importante en el desarrollo de la investigación para observar categorías relacionadas con la alfabetización inicial y las “escenas de lectura” (Cucuzza, 2002).

En “casa” el género literario prevalece en las figuras de los cuentos que alguien leía de libros- el recuerdo de esos libros de cuentos “gordos”, que “compraba papá” y en uno de los relatos aparece la escritura que “copiaba en un cuadernito letra por letra”. Los cuentos que se recuperan son los clásicos: Caperucita, La Bella Durmiente, Pinocho y otros textos infantiles como los “Super Sónicos”. En estos tres ejemplos- quedará observar en un corpus mayor- se evidencia que los/las niños/as llegan al jardín con experiencias literarias desarrolladas en el hogar- en mayor o menor medida-. En estos tres casos la lectura en el jardín de Infantes aparece ligada a los recuerdos de la lectura en casa como un juego, una actividad recreativa, o en la imitación de las prácticas de lectura y escritura en los adultos. El manual escolar aparece citado en uno de los ejemplos pero ligado a la lectura de cuentos. También, se recupera en una de las biografías, el recuerdo de la emoción de “la seño Elisa” cuando quien narra leyó por primera vez. Es importante señalar que en estos tres ejemplos la escuela primaria no aparece puntualmente sino que el tiempo de las primeras lecturas se funde entre la casa y la escuela secundaria como una segunda etapa del vínculo con la lectura. Estas primeras observaciones deberán cotejarse con el análisis de un corpus mayor.

Hasta aquí, entonces, el género literario prevalece a otros géneros y es el cuento el gran protagonista de los primeros vínculos con la lectura confirmando que es una práctica que los niños/as realizan antes de la escolaridad. Al respecto sostiene Teresa Colomer (2001):

“Las décadas de los sesenta y setenta sustituyeron los objetivos de adquisición de conocimientos por el propósito de desarrollar la competencia literaria a través de la

formación de instrumentos interpretativos. Ello confluyó con el triunfo social de un discurso "moderno" de la lectura que la concebía como un uso democratizado y libre de dirigismos formativos, tal como describen Chartier y Hébrard (1994). La sustitución de la lectura de los manuales por la reivindicación de un acceso directo a las obras literarias coincidió, así, con la llegada a la escuela de prácticas de lectura que se quisieron tan parecidas como fuera posible al uso social de la lectura practicado fuera de ella. Desescolarizar la lectura o ¡Dejadles leer! son expresiones que sintetizan el combate librado en favor de un aprendizaje basado en el acceso libre de los alumnos a los textos"

En cuanto a la escritura, este tiempo de la infancia – anterior a la secundaria- está marcado por la copia de letras y palabras y separada de la práctica de la lectura como una actividad más "tediosa" aunque "necesaria".

En la escuela secundaria comienza a vislumbrarse la palabra "obligación" y las definiciones respecto de las actividades con el criterio "me gustaba", "no me gustaba":

"En la secundaria, leímos El Lazarillo de Tormes, El matadero, Don Quijote, y alguno que otro texto aburrido. O sea, los leía porque me obligaban a leerlos; porque en realidad no me gustaban ese tipo de textos".

"Cuando comencé la secundaria, la lectura se volvió obligatoria, lecturas que francamente no me gustaban para nada, como Eva Luna, Bodas de sangre, Don Quijote, Lazarillo de Tormes, Nada, y muchos más. . Pero los que también recuerdo son aquellos que si me gustaron, que fueron los menos, El diario de Anna Frank, Socorro (de Elsa Bornemann), y Mi planta de Naranja Lima".

"En la secundaria el primer libro que me gusto fue " El hombre en busca de saber" de Victor Frank, es un libro de Psicología...es un muy bueno y recomendable".

Es por fuera de la institución escolar cuando se mencionan las lecturas por placer o por gusto:

"Más adelante, leí Los ojos de mi perro siberiano (hermoso), libros de Bernardo Stamateas (asi toda la colección), y alguno que otro he leído (...) Vale destacar, que estos últimos los leí porque quise, porque me gustó leerlos".

“Ahora que me encuentro en el profesorado, los tiempos que le puedo dedicar a las lecturas son exclusivos para los textos académicos. Pero cuando tengo un tiempito aunque sea leo cuentos, para ir practicando para cuando me reciba”.

Es notable que, en cuanto a las prácticas mencionadas, en estos ejemplos se manifiesta la prevalencia de la lectura en la escuela secundaria y no así la de la escritura. Escribir en la escuela secundaria es una práctica relacionada con la transmisión de conocimientos o con las instancias de evaluación y si se menciona – aunque sea parte del tiempo de la escuela secundaria- aparece por fuera de las actividades escolares o no aparece.

“En la secundaria, se me daba por escribirles cartas a todas mis compañeras. Me gustaba escribir y escribir. Y me contestaban a veces y les volvía a escribir”.

El estudio de las prácticas de escritura en la educación superior ha revisado necesariamente el anclaje de la escritura en la escuela secundaria, en tal sentido sostienen Carlino Y Fernández (2010): “estas actividades parecen propiciar más los aprendizajes reproductivos y superficiales que la elaboración de los conocimientos”. Tal vez, por ello, la continuidad en los estudios superiores indique una tendencia similar. Es prematuro afirmarlo en estos tres casos que sirven de ejemplo e introducción al estudio de un corpus mayor, no obstante de los relatos surge:

“Últimamente, no escribo ni leo, por lo menos fuera del ámbito del instituto. Probablemente sea, por falta de tiempo”.

“Ahora que me encuentro en el profesorado, los tiempos que le puedo dedicar a las lecturas son exclusivos para los textos académicos. Pero cuando tengo un tiempito aunque sea leo cuentos, para ir practicando para cuando me reciba”.

Por último, resulta interesante la referencia al libro, en todos los casos, como el soporte material a través del cual se llega a la lectura. Resultará interesante observar en una cantidad mayor de biografías si efectivamente esta referencia es una constante. Los/las docentes hacemos grandes esfuerzos tratando de incluir los desarrollos tecnológicos aplicados al campo de la pedagogía y ello

constituye un constante desafío; sin embargo, en los textos que citan los/las estudiantes no aparecen referencias a textos digitales, periódicos (ningún medio masivo de comunicación), soportes digitales, etc. Un estudio mayor posiblemente indique que el libro continúa primero en la lista de soportes que los/las estudiantes y docentes creen que debe leer – o disfruten leer como se observa en los ejemplos citados. Advierte, Anne Marie Chartier:

“Las generaciones venideras ¿tendrán la curiosidad y la paciencia de leer todavía La Crítica a la Razón Pura de Kant o En búsqueda del Tiempo Perdido de Marcel Proust? Habrá forzosamente clubs de fans que los leerán y comentarán por amor al arte, así como hay apasionados de la música medieval o de las tragedias griegas; pero, ¿podremos seguir colocando esos libros en el centro de las disciplinas impuestas por el curriculum escolar? Bien sabemos que el Renacimiento sacrificó trozos enteros de la escolástica medieval para hacer lugar a los textos recuperados de la Antigüedad y a los nuevos saberes científicos surgidos con el telescopio. El duelo ha sido difícil para aquellos que veían ensombrecerse su mundo de referencia, pero esto se ha extendido a varias generaciones. Retrospectivamente, podemos insistir en la ruptura o ver cómo lo nuevo se combina con lo antiguo. Hoy los cambios de soportes no cuestionan para nada las ciencias: crean solamente nuevos modos de investigación y de transmisión que modifican nuestras formas de aprender y comprender. ¿Esto modificará nuestras formas de pensar, de razonar, de argumentar? Es posible que así sea en un tiempo, pero no por el momento”².

En definitiva, escuchar las voces de los/las estudiantes del profesorado nos otorgará pistas para reflexionar sobre si los supuestos sobre los que partimos para revisar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura transitan el camino que los futuros docentes construyen como campo de significados sobre su propia experiencia como estudiantes. El profesor Jorge Huergo ha señalado las posibilidades donde se cruzan distintas subjetividades en torno a estas prácticas:

² (Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. Entrevista a Anne Marie Chartier. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/32.pdf>

“En los espacios escolares existe una verdadera pugna por el sentido en tres dimensiones. Una, es la dimensión de lucha por el significado de la alfabetización (entendida como proceso básico de leer y escribir). Otra, es la de combate hermenéutico (el “aula es una arena simbólica en pie de guerra”, McLaren, 1995: 260), en cuanto existen interpretaciones de la experiencia y del mundo que pugnan entre sí y existen modos «desbordados» de interpretación, según la hermenéutica del discurso del orden. Finalmente, la otra es la dimensión de pugna por imponer determinado modo de subjetividad (como zona de articulación entre lenguaje y experiencia) sobre otras posibles. En particular, los perfiles hermenéuticos y los modos de subjetividad se refieren a cómo debería ser no sólo entendida sino, también, encarada la vida cotidiana” Jorge Huergo: Espacios discursivos. Lo educativo, las culturas y lo político.

Estas reflexiones constituyen el punto final de esta presentación pero también señalan el inicio del camino para continuar con la investigación propuesta.

Bibliografía:

Arfuch, L. (2010). El espacio biográfico. Buenos Aires: FCE.

Bajtín, M. (1986). “El problema de los géneros discursivos”. En M. Bajtín. Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Carlino, P y Fernández G. (2010) ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? Revista Latinoamérica de Lectura. Lectura y Vida; Año: 2010 vol. 31 p. 6 – 19. Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Fernandez01.pdf/view?searchterm=Carlino (visitado el 24 de octubre de 2015)

Colomer, T. (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida, Año 22, No 1, marzo. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf (visitado el 23 de octubre de 2015).

Cucuzza, H. & Pineau, P. (Dir.) (2002). Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cucuzza, H. R. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (7), 45-66.

Charaudeau, P. (2009) "Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales", in Puig L. (ed.), El discurso y sus espejos, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html> (visitado el 22 octubre de 2015)

Chartier, R. (2002). El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa.

Ferraroti, F. (2007). "Las historias de vida como método". Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, 2007, Universidad Autónoma del Estado de México, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402> (Visitado el 4 de marzo de 2015)

Huergo, J. (2002) "Espacios discursivos: lo educativo, las culturas y lo político", en Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación (www.revistanodos.com.ar) N° 1, La Plata, Cátedra de Comunicación y Educación. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com.ar/2007/04/jorge-huergo-espacios-discursivos-lo.html> (Visitado el 24 de octubre de 2015)