

Gustavo Bombini

*Enseñanza de la literatura y didáctica específica:
notas sobre la constitución de un campo*

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de San Martín

gbombini@gmail.com

Resumen El presente artículo traza un panorama del desarrollo de la didáctica de la literatura como campo específico deteniéndose en algunos momentos relevantes de su proceso de constitución en Argentina, España y Francia. Destaca la importancia de distinguir la didáctica específica de la didáctica general y de las propias disciplinas de referencia como la retórica, la historia y la teoría literaria y discute las relaciones posibles entre ellas desde el punto de vista de la didáctica. Asimismo se destaca el desarrollo reciente de las investigaciones en historia de la disciplina escolar Literatura como parte del mismo proceso.

Palabras clave: educación - literatura - didáctica específica - historia de la enseñanza

Abstract The presente article outlines the development of the literature's didactic as a specific field making a halt in some relevant moments of its constitution process in Argentine, Spain and France. It highlights the importance of differing the specific didactic from the general didactic and its own related disciplines such as rethoric, history and literature theory and discusses the possible relationships among them from the didactic point of wiew. All the some it highlights the recente development of the researches on history of the school's discipline "literature" as part of the same process.

Key words: education - literature - specific didactic - history's teaching

La enseñanza de la literatura

La enseñanza de la literatura como contenido y práctica en el curriculum escolar reconoce un lugar significativo en todos los niveles desde el inicio de la construcción del sistema educativo moderno. Cumpliendo distintas funciones ligadas a la formación moral, a la imposición de contenidos nacionalistas y de disciplinamiento lingüístico, de apoyo a la alfabetización, de formación cultural y de trabajo con temas transversales, la literatura convertida en objeto de enseñanza reconoce una historia de transformaciones en relación con el sentido de su presencia en la escuela. Si en sus inicios la enseñanza de la gramática y la retórica tenía como lugar para el ejemplo y la ejercitación los fragmentos de textos literarios, es a fines del siglo XIX cuando la enseñanza de la literatura comienza a cumplir una función asociada a uno de los tópicos centrales del curriculum de esa época que es el nacionalismo. Junto con la historia, la formación cívica y la geografía, la literatura se convierte, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, en uno de los contenidos escolares susceptibles de reinterpretarse en clave nacional. En la escuela secundaria, por ejemplo, la organización del curriculum reconoce desde el siglo XIX esa marca en su estructura: en cuarto año se estudia la literatura española; en quinto año, literatura hispanoamericana y argentina. En las escuelas de elite se sostienen las literaturas llamadas “extranjeras” y los programas incluyen autores y textos de diversas naciones europeas y de los Estados Unidos de Norteamérica. Las selecciones de textos obedecen a un clásico-centrismo¹ para la formación de un canon escolar más o menos estable y perdurable en el tiempo y las diversas estrategias para su puesta en circulación escolar se realizan desde esa clave; del mismo modo, el conocimiento paraliterario de corte enciclopedista se presenta como el saber privilegiado en los libros de textos de la época.

1. Bernard Mouralis propone este concepto en su libro *Las contraliteraturas*, donde analiza el campo de la enseñanza literaria como sistema literario diferenciado y con reglas propias.

La función nacionalizadora también es parte de los sentidos de la enseñanza de literatura en la escuela primaria a la vez que se presenta como un conocimiento escolar ligado a los procesos de alfabetización, a la enseñanza de la lengua y a la imposición de la normativa lingüística. Los textos de la primaria no son en todos los casos textos genuinos provenientes de la producción literaria sino que constituyen un corpus "ad hoc" inscripto en una estética específica que aún no ha sido suficientemente estudiada.² La presencia de un canon de autores de fuerte raigambre escolar forma parte de la experiencia escolar presente en las biografías escolares de los sujetos que han transitado este nivel de la enseñanza.

La literatura es también objeto de enseñanza en otros espacios educativos que no son los estrictamente sistemáticos. Más allá de la educación formal, se enseña literatura a través de distintas modalidades y estrategias en espacios reconocidos como de educación no formal o informal.³ Bibliotecas públicas y populares, centros culturales, comunitarios, de jubilados, gremios, comedores infantiles, hospitales, instituciones penitenciarias, institutos de minoridad, entre otros, son espacios que han venido albergando diversas experiencias en las que la lectura de literatura asume la centralidad de la escena a cargo de docentes, profesionales variados o sujetos mediadores de distinta trayectoria y formación. En este sentido, existe una historia de experiencias acumuladas que requerirían un trabajo de investigación tendiente a su sistematización e interpretación de modo tal de reconocer los saberes específicos que se ponen en juego en el trabajo con la literatura en espacios que van más allá de la enseñanza escolarizada.

La consolidación del campo de la didáctica de la literatura

Dada esta multiplicidad de escenarios posibles en los que la literatura deviene en objeto de enseñanza o como acicate en la formación de lectores, la diversidad de sujetos participantes en estas prácticas desde distintas posiciones, las instituciones involucradas y los variados y específicos "modos de hacer" que constituyen la tradición de las prácticas escolares y extraescolares de enseñanza literaria, se han venido produciendo en las últimas décadas sostenidos desarrollos en investigación y en docencia que han desembocado en la paulatina consolidación del campo de la didáctica de la literatura en tanto campo de reflexión sobre la enseñanza literaria como práctica social compleja.

2. En este sentido interesa la tesis de doctorado (en curso) que lleva adelante la Licenciada Valeria Sardi en la Universidad Nacional de La Plata que recupera un extenso corpus de libros de lectura del nivel primario y analiza en forma minuciosa el caso del libro *Corazón* de Edmundo de Amicis, muy leído en la escuela primaria argentina.

3. Para afinar estas conceptualizaciones véase, Romero Brest (1987) y Sirvent (1990).

Los temas que recorta y aborda la didáctica de la literatura en relación con los diversos sentidos que adquieren las prácticas que se engloban bajo el rótulo “enseñanza de la literatura” se van definiendo a la luz de esa multiplicidad mencionada y esta agenda temática define a la vez las funciones que la didáctica específica cumplirá en relación con el sistema de enseñanza. Las relaciones entre didáctica y producción curricular, entre investigación didáctica y desarrollo de propuestas para el aula, los vínculos entre producción de mercado y discusiones críticas en didáctica, la imbricación entre didáctica y formación docente inicial y continua ratifican el carácter estratégico de la didáctica y su lugar como disciplina de intervención.

El modo en que se ha venido desarrollando el campo de la didáctica de la literatura como disciplina específica reconoce un doble proceso para su constitución. Por un lado, es necesario indagar sobre el polémico y paulatino proceso de diferenciación entre la didáctica general y las didácticas específicas⁴ y en este sentido, la didáctica de la literatura —como la didáctica de la lengua y como el resto de las didácticas específicas— retomará parte de los problemas ya abordados en la tradición de la didáctica general. De este modo, cuestiones como la construcción de diagnósticos, la planificación de clases, la evaluación, entre muchas otras, forman parte del saber didáctico acumulado en términos generales a la vez que reconocen su inflexión particular en cada una de las disciplinas que han problematizado y buscado respuestas para este problema. Así, los diagnósticos de comprensión de lectura, la planificación de la clase de literatura o el modo de evaluar la interpretación de un texto polisémico constituyen desafíos particulares y diferenciados de los que se ocupa una didáctica de la literatura como didáctica específica.

Por otro lado, en su proceso de constitución la didáctica de la literatura habrá de retomar —como cualquier otra didáctica específica— los temas que provienen del campo disciplinario de referencia que reconocerán una inflexión particular en el caso del campo de la enseñanza. De este modo, la pregunta por la especificidad literaria, fundante de la teoría literaria, habrá de ser replicada, esta vez para identificar y poner en discusión las concepciones de literatura que sostiene la escuela. Del mismo modo, problemas como el del canon literario (Bombini, 1998; Piacenza, 2001) o el de la historiografía reconocen en su versión escolar modulaciones específicas en relación con dispositivos editoriales propios de los modos de circulación de la literatura en la escuela (Ceserani, 1986 y 2004). Así, por ejemplo, la tradición de la manualística escolar, que incluye a la “colec-

4. Hemos tratado este tema en Bombini (2001b). En este artículo se plantea la polémica con un artículo de María Cristina Davini (1996) que es emblemático de la posición tomada por los especialistas en didáctica general ante el proceso de desarrollo y autonomización de las didácticas específicas o didácticas de objeto. En su artículo Davini comenta los aportes realizados por la didáctica de la matemática en Francia y sostiene que estos desarrollos acaban por reducir las perspectivas sobre la enseñanza y advierte sobre los fragmentarismos teóricos en que estos desarrollos de las didácticas específicas recaerían.

ción literaria” y a la “antología” como productos editoriales específicos del área de literatura, invita a reflexionar, por un lado, sobre los modos en que el conocimiento literario es recontextualizado y divulgado en estos textos⁵ y, por otro, sobre su uso efectivo en el aula, sobre las estrategias de enseñanza desarrolladas y recuperando desde una perspectiva etnográfica, los conceptos de disponibilidad y de apropiación.⁶

El auge de la didáctica de la literatura como disciplina reconoce un desarrollo sostenido en diversos países del mundo lo que permite observar procesos similares, recurrencias, matices y diferencias. Podríamos tomar como fecha de referencia el año 1961, cuando tuvo lugar en Francia, el Coloquio de Cerisy-la-Salle, cuyo tema central fue precisamente la enseñanza de la literatura. Participaron de ese importante coloquio algunos de los principales teóricos literarios de la época (Roland Barthes, Tzvetan Torodov, Algridas Greimas, Gerard Genette, Michael Riffaterre) y uno de los aportes es la producción de un discurso crítico en relación con el estado de las prácticas de enseñanza de la literatura, en especial en relación con la vieja historiografía escolar. Las Actas del Coloquio de Cerisy (Doubrosky y Todorov, 1961) constituyen un punto de inflexión y una demostración de que la mirada disciplinaria específica sobre la enseñanza, es decir, la de los teóricos de la literatura, produce un cruce productivo entre teórica y práctica; seguramente, el lugar de estos textos de Cerisy junto con otros artículos breves o entrevistas a teóricos destacados acaso sea poco relevante dentro de la producción de estos autores, pero constituye un punto de partida fundamental para la conformación de una tradición crítica respecto de la práctica de la enseñanza literaria.

En adelante, en el ámbito francés, muchos textos referidos a la enseñanza de la literatura, recuperan esas intervenciones iniciales y desde ahí se va constituyendo una tradición crítica y también propositiva que busca retomar los aportes de la producción teórica como referencia obligada de las discusiones didácticas.

Un ejemplo de este tipo de producción es la que lleva adelante el grupo CRESEF (Colectivo de Investigación y de Experimentación sobre la Enseñanza del Francés) de la ciudad de Metz, que publica desde el año 1972 la revista *Pratiques*. Con un Comité integrado por prestigiosos académicos como Jean-

5. Barthes plantea en su artículo “Reflexiones sobre un manual” (1961) la cuádruple censura que ejerce el manual de literatura: la censura de la política, la del cuerpo, la del lenguaje y la de la reflexión teórica. En la misma línea crítica y en un artículo no exento de ironía Pierre Kuentz (1972) plantea la complejidad del manual como dispositivo en el que se configura la noción de “literatura” de mayor alcance social.

6. La línea etnográfica viene mostrando su productividad en sus posibilidades de convertir a la escuela cotidiana como objeto de estudio. Como texto fundante de esa línea podemos nombrar *La vida en las aulas* de Jackson (1968); en el ámbito hispanoamericano interesan los trabajos de la investigadora mexicana Elsie Rockell (1982, 1995, 2000), muchos de los cuales abordan el problema de la lectura en la escuela y la apropiación y uso de los libros de texto en el aula.

Michel Adam, Michel Charolles, Claudine García Debanc, André Petitjean, Bernard Combettes y Jean-Marie Privat entre otros, sus monográficos y artículos sobre enseñanza y didáctica muestran la jerarquización de temas específicamente literarios a la hora de dar cuenta de experiencias realizadas o de proponer ciertas discusiones; por ejemplo, escritura teatral, polifonía, poesía contemporánea, el género fantástico, el género policial, la ciencia ficción, el retrato, el diálogo en la novela, la noción de estilo, entre otros.

Como lo muestra el caso de *Pratiques*, sin duda, durante los últimos años la investigación y la producción de propuestas en didáctica de la literatura ha estado expectante de los aportes del campo de la teoría literaria en tanto disciplina de referencia legítima frente a la desprestigiada historia literaria. El mismo movimiento actualizador que ha caracterizado a la didáctica de la lengua —que pasó de referenciarse en la gramática estructural a la incorporación de los más variados aportes de la lingüística de orientación textualista y discursiva—, se presenta para el caso de la enseñanza de la literatura. En este sentido, se ha planteado la existencia de una deuda teórica desde la teoría y la crítica literaria como producción específica hacia el campo de la enseñanza (Bombini, 1996).

La propia evolución de la disciplina escolar Literatura muestra el movimiento que se da a fines del siglo XIX, con la crisis y el desplazamiento del paradigma retórico que había dominado por siglos a la enseñanza literaria (Marrou, 1948; Genette, 1969; Nuñez, 2001; Bombini, 2004) a favor de la historia literaria como paradigma funcional a las necesidades de la invención de un currículum nacionalista en el marco de la organización de los sistemas educativos de los estados-nación.

El fin del siglo XX muestra el agotamiento de ese currículum nacionalista y su pérdida de sentido y es a partir de la propia disciplina de referencia, la teoría literaria, que se comenzarán, desde los años setenta, a producir intentos de construir un nuevo conocimiento escolar sobre la literatura traducido en términos de currículum de la formación docente, programas de estudio y libros de texto.

La posibilidad de saldar esta deuda teórica hacia la práctica de enseñanza merece una consideración y un alerta en relación con la complejidad del problema pues en términos de producción didáctica el además de incorporación de teorías a la enseñanza habrá de evitar la linealidad del aplicacionismo. No se trata de convertir a la teoría literaria en contenido en sí mismo de las clases de literatura, ni de reproducir modelos de análisis aplicados a textos, sino de trabajar sobre la ligazón teoría/práctica como garantía de que esos conocimientos teóricos incorporados habrán de impactar en las prácticas de lectura de los alumnos. La discusión sobre la especificidad literaria en torno a un corpus seleccionado o la descripción de aspectos de la temporalidad en un texto narrativo habrán de ser claves de lectura frente a ciertos textos concretos que se trabajarán en el aula. Aspectos retóricos de la literatura constituirán obstáculos a la vez que desafíos

para la práctica de lectura de los alumnos en el aula y, en este sentido, el conocimiento teórico literario permitirá comprender la complejidad de la lectura como producción discursiva específica. Aquel antiguo aplicacionismo que proponía el reconocimiento de los “tropos” o “recursos expresivos” habrá de sustituirse con nuevas estrategias que recuperen estas categorías en situaciones específicas de lectura y de escritura en el aula. La incorporación, entonces, de categorías de la teoría literaria, no necesariamente las más actualizadas,⁷ quizá sea uno de los caminos posibles en los procesos de selección de contenidos en literatura en busca de un nuevo currículum todavía en definición.

En relación con la producción en didáctica de la literatura en el ámbito hispanoamericano es en España donde se registra desde hace dos décadas un desarrollo más intenso en distintas universidades y centros de investigación, producciones divulgadas a su vez en el ámbito de América hispánica. En torno a la constitución del campo, Mendoza Fillola hace hincapié en la autonomía de los aportes de la didáctica de la lengua y la literatura en relación con las disciplinas de referencia, la que “ha dejado de ser una extensa serie de contenidos formales y descriptivos recopilados en programaciones cuyo centro era la normativa o la historiografía de la literatura” (Mendoza Fillola, 2003:8). En un sentido más concreto, Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández, de la Universidad de Murcia, postulan a la didáctica de la lengua y la literatura como “el área de conocimiento que respalda nuestras acciones educativas referidas al lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones” (López Valero y Encabo Fernández, 2002: 31).

Este proceso de constitución del campo de la didáctica de la literatura —en paralelo con el de la enseñanza de la lengua, cuyas características específicas merece un abordaje en otro artículo— parte de un proceso de diferenciación respecto de la didáctica general —como señalábamos más arriba— que no supone la vinculación excluyente con la disciplina de referencia sino que, además, muestra como una de sus características la interdisciplinariedad como modo de aproximación a la complejidad de la práctica de enseñanza. Desde la Universidad Autónoma de Barcelona,

7. Junto con el problema del aplicacionismo, la cuestión de la selección de contenidos reconoce en la didáctica de la literatura una inflexión particular. En relación con los temas de la teoría literaria no son únicamente las últimas teorías aquellas que —con gesto actualizador— interesan para la construcción de una didáctica. La mirada habrá de ser heterodoxa pues, por ejemplo, los estudios narratológicos iniciados en el momento de apogeo del estructuralismo seguirán teniendo vigencia en un aula donde los desafíos de lectura sean los de transitar por textos narrativos cuyos aspectos más complejos e interesantes sean la construcción de la voz narrativa, la focalización o el trabajo con la temporalidad. En este caso, es la narratología el recorte de conocimiento específicamente literario sobre el cual se podrá construir una propuesta de lectura y análisis. Al respecto muchas de las propuestas desarrolladas por el Grupo Pratiques de Metz han trabajado a partir de diversos recortes de la teoría literaria como sustento de sistematización de sus propuestas.

Anna Camps se ha ocupado de cuestiones referidas a la especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura e insiste en la necesidad de partir de la interrelación de disciplinas como los estudios socio y psicolingüísticos, la lingüística, la pragmática, la retórica, la psicología y la pedagogía (Camps, 1998). Otros autores, como los ya citados López Valero y Encabo Fernández, postulan a la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología y la pedagogía como áreas de conocimiento que aportan a la construcción de la didáctica de la lengua y la literatura.⁸

Nuestra perspectiva de la interdisciplinariedad en didáctica se diferencia de la habitual y excluyente recurrencia a la psicología, en tanto se parte de circunscribir problemas y formular hipótesis para cuya comprensión es necesario apelar al uso de paradigmas vinculados a la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica (Cuesta y Bombini, 2006). Así, en diversas investigaciones, se ha venido trabajando con los aportes de la pedagogía crítica (Giroux, 1990, 1992, 1996; McLaren, 1994a, 1994b), la etnografía de la educación (Rockwell, 1995, 2000), la antropología interpretativa (Geertz, 1973, 1983), la teoría crítica del currículum (De Alba, 1995; Goodson, 1995), la sociogénesis de las disciplinas escolares (Alvarado, 2001; Bombini, 1998; Piacenza, 2001; Sardi, 2006) y el paradigma de las prácticas sociales (Foucault, 1968, 1970, 1973, 1976; Bourdieu, 1990, 1995, 1996; Certeau, 1980; Chartier, 1995, 1999), de la psicología de la cultura (Bruner, 1986, 1991), entre otros, para proponer a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura como prácticas sociales históricamente constituidas y en permanente conflicto (Bombini, 1998, 2001; Sardi, 2006; Bixio, 2003, 2005; Iturrioz, 2003). Desde esta multiplicidad de perspectivas, la didáctica de la lengua y la literatura aborda las prácticas de enseñanza atendiendo a la actualización de las tensiones sociales, culturales e históricas en tanto las distintas maneras de establecer los objetos a enseñar, la lengua y la literatura, y las polémicas en torno a la forma en que deben ser enseñados y aprendidos.

En cualquier caso, lo que queda claro es que ya no es la psicología en alguna de sus orientaciones el paradigma excluyente para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁹ Dar cuenta de esta perspectiva interdisciplinaria ayuda a desmentir cualquier malentendido que sostuviera que una didáctica específica

8. En nuestro país, Analía Gerbaudo, de la Universidad Nacional del Litoral, ha trabajado la cuestión de la didáctica de la literatura como transdisciplina intentando superar "ciertas ortodoxas y viejas dicotomías en el seno mismo de las carreras de profesorado en Letras entre las "específicas" y las "pedagógicas" (Gerbaudo, 2006).

9. En un artículo publicado recientemente, el psicólogo educacional de la Universidad Nacional de Rosario Félix Temporetti (2006) realiza una aguda crítica al exceso de confianza con que la didáctica y la producción curricular han recurrido a la psicología, a la psicología cognitiva y a dudosas teorías del aprendizajes naturalizadas en la escuela a partir de las prescripciones curriculares.

es una disciplina replégada únicamente sobre el saber disciplinar específico y que por esto desatendiera las múltiples variables que se reconocen en la práctica de enseñanza en tanto práctica social.¹⁰

Desafíos de hoy

La didáctica de la literatura afronta hoy el desafío de responder a una serie de dudas e interrogantes en relación con el sentido de la literatura en tanto discurso y práctica estética en el interior del sistema educativo y en el subsistema del nivel medio en particular. Una mirada general al estado actual de la enseñanza de la literatura nos muestra una doble crisis, cultural y didáctica, que ha provocado un estado de incertidumbre en relación con el sentido de la enseñanza literaria en las escuelas. Primero, porque el viejo argumento de la “nacionalidad” como justificación de la historiografía escolar ha perdido vigencia; segundo porque las transformaciones culturales y tecnológicas parecen obligar a una recolocación de la producción literaria en relación con un contexto de producción discursiva más complejo y diversificado. Dentro de este panorama, la emergencia de las llamadas “cultura juveniles” (Reguillo Cruz, 2000) estaría poniendo a disposición de los adolescentes objetos y experiencias culturales diversas frente a las que la lectura de textos literarios parece ocupar un lugar cada vez menos relevante. Desde la perspectiva didáctica, la vieja historiografía escolar ligaba sus prácticas a las de un enciclopedismo memorístico en el que la acumulación de información biográfica sobre los autores, los resúmenes de argumento de las obras, la descripción a partir de su reconocimiento de ciertos tropos estarían proponiendo un esquema en extremo simplificado de los modos de leer literatura en la escuela.

Es esta doble crisis la que ha venido provocando interesantes debates en el campo de la didáctica de la literatura y distintas tomas de posición. En un artículo referido a este problema, el especialista francés Jean-Marie Privat (1995) plantea una doble tendencia en la didáctica de la lectura a la que clasifica en “didáctica legitimista” y “didáctica incitativa”. La didáctica legitimista busca afianzarse en la propia tradición de la enseñanza literaria y recupera aquella concepción de la

10. Retomando a Cristina Davini (1996), el especialista en didáctica general de la Universidad Nacional de San Martín, Jorge Steiman y otros autores vuelven sobre la polémica entre didáctica general y didácticas especiales y vuelven a esgrimir los argumentos de la fragmentariedad en términos de la “ultrafragmentación [que] obstaculiza la mirada de la práctica social de la enseñanza en todas sus dimensiones”. Resulta curioso que en este artículo que vuelve a arremeter con la polémica planteada por Davini una década atrás no se cite ningún artículo producido por autores de algunas de las didácticas específicas, lo cual otorga un grado de generalidad e inconsistencia a las afirmaciones que se hacen en este artículo. (Ver Steiman *et al.*, 2006).

lectura que cifra en el encuentro con los textos de los grandes autores el sentido de su inculcación escolar. La relación entre el texto y el lector supone un acto mágico de encuentro que no se problematiza en el horizonte más amplio de una sociología de las prácticas culturales que atendiera a diversidad de sujetos, de modalidades de lectura de diversos lectorados en el escenarios de diversas instituciones. Los lectores, según esta posición, se definen como alumnos y no como lectores pertenecientes a un determinado grupo social y cultural. Por su parte, la didáctica incitativa pone el acento en provocar un determinado bienestar cultural del lector, propiciando un giro que iría, según Privat, de “la moral del deber” al “deber del placer”. Se trata de un modelo cercano al de la animación cultural que no discute la jerarquía cultural de los textos sino que sobrepone la exploración personal, la dimensión afectiva, “los placeres legítimos” al “ascetismo triste” de la lectura obligatoria, una polarización que poco aporta a una discusión sobre los contenidos escolares en literatura. Lo que sin duda parece corroborar este artículo de Privat es lo señalado por Carlos Reis, especialista en teoría literaria de la Universidad de Coimbra (Portugal), quien en el IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura en 1997 había insistido en el interés por valorizar la práctica de lectura por sobre lo que él denomina “la hiperbolización de la teoría”. En su perspectiva el poder de los metalenguajes teóricos –convertidos en imperativo metodológico– atendería contra la posibilidad de concebir el acto de lectura como un acto estético (Reis, 1997).

Al respecto, un trabajo publicado por Annie Rouxel (1996) de la Universidad de Rennes (Francia) muestra la productividad de las investigaciones que se ocupan de deconstruir la práctica de la lectura como una práctica institucionalizada que se desarrolla en el medio escolar y en la que los alumnos construyen determinadas representaciones sobre la literatura y sobre el acto de leer. Rouxel recurre al análisis de materiales empíricos y a la toma de entrevistas, lo que desde el punto de vista epistemológico supone un nuevo posicionamiento para la didáctica de la literatura que se ocuparía ahora menos de prescribir y más de describir la práctica de enseñanza que debe ser abordada en su complejidad.

En un artículo anterior, nos habíamos referido a la necesidad de construir lo que hemos dado en llamar una “teoría empírica de la lectura” (Bombini, 2006) que permitiría recuperar una imagen rica de la práctica de lectura a partir del registro etnográfico de escenas en las que descubramos las diferentes “artes de hacer”¹¹ que desarrollan los lectores sea desde una posición institucional (el profesor, el alumno) o por fuera de la escena escolar. Al respecto, merecen destacarse las investigaciones de Carolina Cuesta (2001, 2006) de la Universidad Nacional

11. Por supuesto que resuena aquí el aporte de Michel de Certeau (1996) y su teoría de las prácticas sociales y más específicamente su trabajo “Leer: una cacería furtiva” que ha sido inspirador de muchos trabajos inscriptos en la línea etnográfica.

de La Plata, quien ha revisado de manera crítica las principales tendencias en el campo didáctico (comprensión lectora, “placèr de la lectura”) y advierte sobre los posibles reduccionismos en la valoración de las intervenciones de los lectores. Para ello recoge material empírico en clases de literatura consistente en enunciados producidos por los alumnos en situaciones de intercambio a partir de la lectura de un texto. La puesta en valor de esa empiria, de la que participa no solo el investigador sino también el propio docente, promueve un cambio en las expectativas de trabajo en las aulas, pues los lectores, entendidos ahora como sujetos pertenecientes a una determinada sociedad y a una determinada cultura, realizan operaciones de construcción de sentido y de interpretación que relevan una diversidad de modos de leer cuyo reconocimiento constituye una clave para el desarrollo de una didáctica de la literatura de orientación sociocultural.¹²

La historia de las disciplinas escolares: un horizonte ampliado para la didáctica de la literatura

Estas notas sobre la constitución del campo de la didáctica de la literatura quedarían incompletas si no hiciéramos una referencia a los estudios históricos sobre las disciplinas escolares. La constitución del campo de las didácticas específicas se liga a un desarrollo paralelo que se inicia dentro del campo de los estudios de la historia de la educación y más específicamente de la historia del currículum. Se trata de lo que se ha dado en llamar la historia de las disciplinas escolares o sociogénesis de las disciplinas escolares que como desarrollo específico dentro del campo de la historia del currículum parece brindar un horizonte en profundidad para el propio desarrollo de la didáctica de la literatura.

Al respecto, interesa rescatar los aportes del historiador del currículum inglés, Ivor Goodson, profesor de las Universidades de Brighton (Reino Unido) y de Ontario (Canadá) en textos como *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, *El cambio en el currículum* o *Historias de vida del profesorado*. Goodson destaca en sus trabajos el interés por estudiar la historia de las disciplinas escolares a fin de recuperar un aspecto que ha sido tradicio-

12. Esta orientación en la didáctica de la lengua y la literatura viene reconociendo su productividad en diversas investigaciones y líneas de trabajo. En nuestro país, la especialista en sociolingüística de la Universidad Nacional de Córdoba, Beatriz Bixio, junto a un equipo de especialistas en didáctica de la lengua y la literatura de varias universidades nacionales, viene trabajando en la redefinición de algunas perspectivas de la enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en el que se producen las prácticas educativas. Ver al respecto Bixio (2003 y 2005), Amado (2005), Frugoni (2005) y Bombini (2005).

nalmente ignorado por los historiadores del currículum y es lo que llama la “caja negra” de la escuela, es decir, los procesos internos, cotidianos como parte de los procesos de enseñanza. Según Goodson, las disciplinas escolares no son entidades monolíticas sino “amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio”. Cualquier estudio en el que se aborde algún período histórico en que se haya producido una transformación curricular podrá recuperar complejos movimientos de recolocación, desplazamiento y legitimación de viejos y nuevos saberes desde y hacia la escuela. El análisis de estos desplazamientos, las tensiones y debates en torno al cambio, la pluralidad de voces de distintos agentes (funcionarios ministeriales del área del currículum, académicos, gremios, formadores de formadores, profesores, editores, padres de familia, alumnos, entre otros), los efectos que estos cambios tienen en las prácticas concretas, es decir, toda la complejidad que implica el proceso de construcción de las disciplinas escolares —que se devela en la investigación histórica— desmienten la imagen simplificadora y reductora arraigada en muchos sectores y en cierto imaginario social de que las disciplinas serían el mero reflejo reproductivo del conocimiento académico legitimado o de aquello que la sociedad considera valioso o necesario de ser enseñado en la escuela.

En este sentido, Goodson va a reconocer el carácter polémico de la producción curricular, lo que lo acerca a posiciones críticas, antirreproductivistas del currículum escolar. Afirma Goodson que: “La escuela siempre ha sido un terreno de enfrentamiento donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos”. De esta manera niega la existencia de un currículo como un producto “técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso”. Desde esta concepción del currículum, Goodson llega a la definición de disciplina escolar que nos interesa en relación con la reflexión didáctica: “La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza”.

Desde Francia, en un artículo ya clásico y fundante de la tradición de los estudios de la historia de las disciplinas escolares, publicado en 1988 y traducido al español en 1991, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, André Chervel discute e historiza precisamente la terminología “disciplina escolar”, que en sus orígenes y hasta las primeras décadas del siglo XX se refería exclusivamente a la tarea de control y represión de la conducta de los alumnos en las escuelas. Chervel señala que esta noción no ha sido lo suficientemente indagada como así tampoco sus sustitutos habituales como “contenidos” o “materias”. La idea de disciplina está asociada a “disciplina intelectual”, a ejercitación, a gimnasia intelectual, sentidos que han tenido una importante presencia en el discurso de la enseñanza secundaria a lo largo del

siglo XX. Chervel señala la desatención que han tenido las disciplinas escolares como objeto de investigación histórica sin duda desestimado a partir de hipótesis simplificadoras, como señalaba antes y a favor de su objeto de estudio señala su importancia cultural en tanto esa cultura escolar formadora de individuos está en íntima relación e interviene en la formación de la cultura global de una sociedad. Dice Chervel (1988):

El estudio de las disciplinas escolares pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones propias y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercebía que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura global, moldeándola y modificándola.

Por fin, Dominique Juliá (2000), establece una importante correlación entre el desarrollo contemporáneo del campo de las didácticas específicas y la necesidad de abrir la agenda de la investigación en historia de la educación restringida hasta ahora a una historia política e institucional. La historia de las disciplinas habrá de mirar más allá de un simple proceso de ingreso en la escuela de saberes producidos fuera de ella, y además analizará la lógica específica de producción de conocimiento escolar ligada a la dimensión práctica y a la reproducción de *habitus* específicos transmitidos por la escuela.

En el campo de la producción en lengua española, se dan en España algunos avances interesantes. En el campo de la didáctica de la historia, Raimundo Cuesta Fernández, de la Universidad de Salamanca, ha desarrollado una tesis sobre la historia sobre disciplina escolar donde recupera la denominación de “sociogénesis” para reforzar la idea del currículum como una construcción social y recupera, apoyándose en Goodson y en Chervel, la concepción sociohistórica del currículum y de las disciplinas escolares. Asimismo, resignificando la noción de “código” de la teoría social aplicada a la educación de Basil Bernstein, y la más específica de “código de conocimiento educativo”, definida por Bernstein como “principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y sus resultados, Cuesta Fernández elabora para la disciplina Historia, la noción de “código disciplinar” a la que define como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza”. Las convenciones y normas reguladas por el código disciplinar de la historia orientarán aquello que se considere legítimo e ilegítimo en términos de saber escolar. Las transformaciones en el código disciplinar a lo largo de la historia podría postularse como una categoría de análisis productiva

para analizar el desarrollo de los procesos de enseñanza de cualquier disciplina.

Para el caso específico de la lengua y la literatura existen algunas investigaciones desarrolladas en España que han tomado a la tradición de la enseñanza de la literatura como objeto de estudios. Existen varios trabajos que han recopilado y ordenado fuentes primarias como son los programas escolares y los libros de texto, tal el caso de los trabajos de Jean-Louis Guereña (2003) de la Universidad de Tours (Francia) y los de Gabriel Núñez de la Universidad de Almería (Núñez, 1994 y 2001; Núñez y Fernández-Figares, 2005), quien ha hecho uno de los estudios más exhaustivo en este terreno.

En nuestro país, hemos estudiado (Bombini, 2004) la historia de la disciplina escolar Literatura en la enseñanza secundaria reconstruida a partir de distintos materiales curriculares, libros de texto y distintas publicaciones en las que se dan cuenta de las polémicas que, en torno a los saberes, los cánones de lectura y las estrategias didácticas a desarrollar, se van desarrollando a lo largo del siglo XX. Por su parte, Valeria Sardi (2006) ha avanzado en la recuperación de diversas fuentes orales referidas a distintos momentos históricos en la enseñanza literaria argentina en la escuela y más allá de la escuela.

Las relaciones entre constitución del campo de la didáctica de la literatura y las investigaciones sobre la historia de la propia disciplina escolar presentan un panorama alentador no sólo en cuanto al mutuo enriquecimiento de hipótesis sino también en la productividad de la presencia de la historia de la enseñanza en el currículum de formación de los propios docentes.

Tres líneas de desarrollo en didáctica de la literatura

Pensar en la didáctica de la literatura como campo específico supone –según nuestra propuesta– imaginar tres horizontes posibles en su desarrollo que muestran las diversas articulaciones de la producción teórica con la práctica de enseñanza. Sin duda, una primera línea estará ligada a la posibilidad de llevar adelante desarrollos didácticos en respuesta a las demandas sociales generalizadas que recaen sobre las didácticas específicas. En este sentido, cierta tendencia observable en relación con estos desarrollos apuntará a una orientación en la producción didáctica más propositiva que prescriptiva, acaso menos ligada al desarrollo de políticas curriculares y más a un estado de reflexión continua acerca de las prácticas de aula efectivas; reflexión que se propone en si misma como parte fundamental de la construcción del conocimiento didáctico. La segunda línea busca incidir también sobre la práctica y liga la didáctica de la literatura con las políticas, enfoques y propuestas para la formación docente: las cátedras de Didáctica Especial en Letras son espacios para la formación de docentes y en este sentido se hace necesario realizar una sistematización del acumulado de expe-

riencias de formación inicial y continua que se han venido desarrollando desde estas cátedras. Por fin, la tercera línea de desarrollo se asienta en el despliegue de un programa de investigación que recupere de manera crítica las dos dimensiones anteriores y que apunte a sistematizar una agenda temática diversa en relación con la enseñanza de la literatura como práctica social, pedagógica y cultural. La pregunta por el sentido de la propia enseñanza literaria y los interesantes interrogantes asociados sobre el lugar de la literatura en el currículo —despojada ya del credo nacionalista que le daba legitimidad y sustento—, los complejos desafíos en relación con la diversidad de paradigmas en el campo de la teoría literaria, un conocimiento más exhaustivo y específico sobre la identidad y el oficio de enseñar del profesor de literatura, los trabajos en el campo de la sociogénesis, son algunas de las líneas de investigación que han venido reconociendo desarrollos incipientes o sobre las que existe una verdadera área de vacancia.

Por fin, un programa de desarrollo de la didáctica de la literatura en las tres líneas que hemos propuesto arriba tiene lugar en diálogo con las nuevas preguntas que surgen en el contexto de las vertiginosas transformaciones culturales que ponen a los profesores de literatura frente a nuevos sujetos y a complejos escenarios para el desarrollo de su práctica. La didáctica de la literatura, en tanto no se concibe como mera técnica o eficaz metodología sino como producción pedagógica crítica, habrá de poner en discusión las propias condiciones históricas, sociales, culturales e institucionales donde se producen las prácticas de enseñanza, de mediación de la literatura. En este sentido, es la diversidad de escenarios a la que nos referíamos al principio de este artículo la que ha decidido a la investigación en didáctica de la literatura a abandonar cualquier aspiración a la construcción de una propuesta universal, homogénea y homogeneizadora.

Campo de desarrollo reciente y aún en construcción, la didáctica de la literatura se presenta hoy con avances que muestran su solidez epistemológica y metodológica para producir conocimiento en torno a los problemas de la enseñanza de la literatura y a la formulación de propuestas para desarrollarla.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite (2001): "Enfoques sobre la enseñanza de la escritura", en Maite Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.
- Amado, Elba (2005): "Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, a. 3, n° 3, Buenos Aires, noviembre.
- 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*, a. 2, n° 2, Barcelona, noviembre.

- (2005): “Condiciones de posibilidad de una práctica”, en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, UNSAM-UNLP, 2007.
- Bombini, Gustavo (1996): “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, a. I, n° 2-3, La Plata, segundo semestre.
- (1998): “Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon”, *Versiones*, n° 10, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (2001): “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”, *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA / Miño y Dávila.
- (2005): “Enseñar y aprender lengua y literatura en contextos de vulnerabilidad social”, en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, UNSAM-UNLP, 2007.
- (2006): “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural”, en AA.VV., *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- (1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre et al. (1996): *El oficio del sociólogo*, Madrid, Siglo XXI.
- Bruner, Jerome (1986): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Camps, Ana (1998): “La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en Antonio Mendoza Fillola (comp.), *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/Horsori. Universitat de Barcelona.
- Certeau, Michel de (1980): *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1996.
- Ceserani, Remo (1986): “Cómo enseñar literatura”, en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- (2003): *Introducción a los estudios literarios*, Barcelona, Crítica.
- Chartier, Roger (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora.
- (1999): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Chervel, André (1988): “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, n° 295, Madrid, Secretaría de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 1991.
- Colomer, María Teresa (1996): “La evolución de la enseñanza literaria”, en AA.VV., *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, ICE.
- Cuesta-Fernández, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

- Cuesta, Carolina (2001): "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cuesta, Carolina y Gustavo Bombini (2006): "Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza", en Gema Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones a aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila / UNSAM.
- Davini, Cristina (1996): "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y de las didácticas especiales", en Alicia Camillioni *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, Alicia (1995): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Doubrousky, Serge y Tzvetan Todorov (1961): *L'enseignement de la littérature*, París, A. De Boeck, 1981.
- Egan, Kieran (1994): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata.
- Foucault, Michel (1968): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Barcelona, Planeta Agostini, 1984.
- (1970): *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1991.
- (1973): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1985.
- (1976): *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira, 1996.
- Frugoni, Sergio (2005): "La escritura de invención como práctica cultural: su lugar en la didáctica de la lengua y la literatura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 3, n° 3, Buenos Aires, noviembre.
- Geertz, Clifford (1973): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- (1983): *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós, 1984.
- Genette, Gerard (1969): "Retórica y enseñanza", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- (1992): *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.
- Goodson, Ivor (ed.) (1992): *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- Goodson, Ivor (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (1997): *El cambio en el curriculum*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- (2003): *Estudio del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guereña, Jean-Louis (2003): "La construcción de las disciplinas en la enseñanza secundaria en la España del siglo XIX", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 2, Barcelona, noviembre.
- Iturrioz, Paola (2003): "Política y planificación del lenguaje: una teoría del conflicto y un conflicto teórico", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 2, Barcelona, noviembre.

- Jakson, Philip (1968): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- Juliá, Dominique (2000): "Construcción de las disciplinas escolares en Europa", en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Kuentz, Pierre (1972): "El reverso del texto", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro.
- Marrou, Henri-Iréné (1948): *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- McLaren, Peter (1994a): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique-Ideas-Rei.
- (1994b): *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- Mendoza Fillola, Antonio (2003): "Introducción", en Antonio Mendoza Fillola (comp.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Prentice Hall.
- Mouralis, Bernard (1973): *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1977.
- Núñez, Gabriel (1994): *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Almería, Zéjel.
- (2001): *La educación literaria*, Madrid, Síntesis.
- Núñez, Gabriel y Fernández-Figares, Mar Campos (2005): *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal.
- Piacenza, Paola (2001): "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina. (1966-1976)", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- Privat, Jean-Marie (1995): "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura" *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre de 2001.
- Reguillo Cruz, Rossana, (2000): *Emergencia de cultura juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Reis, Carlos (1997): "Lectura literaria y didáctica de la literatura", en *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Rockwell, Elsie (1982): "Los usos escolares de la lengua escrita", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1991 (8ª ed.).
- (1995): "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Elsie Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000): "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", *Diversité Langues*, vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diversite>.
- Romero Brest, Gilda (1987): *Propuestas para una visión ampliada de la educación*, Buenos Aires, Cuadernos CICE.
- Rouxel, Annie (1996): *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Sardi, Valeria (2006): *Continuidades y rupturas. Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

- Sirvent, María Teresa (1990): *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (Cuadernos de Investigación n° 7).
- Steiman, Jorge *et al.* (2006), "Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina", en Gema Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila / UNSAM.
- Temporetti, Félix (2006): "Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza", *Itinerarios Educativos. Revista del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.