

PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y ESCRITURA DE FICCIÓN**PRACTICES OF TEACHER TRAINING AND WRITING FICTION****Gustavo Bombini***

Se presentan en este trabajo problemas de investigación y avances referidos a la cuestión de la escritura en la formación académica y especialmente en el campo de la formación de profesores. Se parte de la idea de la potencia que reconoce la escritura en los procesos formativos y de prácticas y resalta la necesidad de explorar en diversidad de géneros de ficción y de no ficción para el abordaje complejo de las prácticas de formación docente en el ámbito universitario. Se hace referencias a géneros posibles que se trabajan en las prácticas de formación en el ámbito de la cátedra didáctica especial y prácticas de la enseñanza (UBA) y se presenta y analiza un texto producido por una estudiante en el que es posible reconocer la productividad teórica de escrituras de evaluación no convencionales.

Formación docente – Escritura – Géneros académicos – Textos ficcionales

We present in this paper advances research problems related to the issue of writing in academic and especially in the field of teacher training. It starts from the idea of the power that recognizes the writing on the learning processes and practices and highlights the need to explore in a variety of fiction and non-fiction for addressing complex teacher education practices in the university. It makes references to possible genres that are working in training practices in the field of special educational lecture and teaching practices (UBA) and presents and analyzes a text produced by a student where it is possible to recognize the theoretical productivity assessment of unconventional scripts.

Teacher training – Writing – Academic genres – Literary texts

* Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín. CE: gbombini@gmail.com

En una universidad nacional de este país, hace ya un par de décadas, tuve la oportunidad de compartir un tribunal de jurado para un concurso de profesor titular de didáctica en Letras con María Saleme. Una oportunidad atravesada por cierto sentido de deslumbramiento, por cierta inhibición de mi parte ante el imperativo de asumir un lugar de par al lado de alguien a quien no podía considerar par. Una mujer adusta, diría, que en el momento de sopesar globalmente la trayectoria de una colega con muchos años en secundaria y no tanta presencia en la universidad (en parte imposibilitada por la dictadura), mediante una frase –que hoy no recuerdo literal- consideró y puso a mi consideración la idea de que era precisamente esa trayectoria en la escuela media, el mejor capital de experiencia y conocimiento que la colega aspirante al cargo podía poner a disposición.

Aquella escena, releída hoy en el horizonte del tipo de investigación que venimos realizando, primero, desde la Universidad Nacional de La Plata, y desde hace varios años, en la UBA, en el marco del Programa UBACyt con el equipo de la Cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras, recupera un cierto significado en relación con lo que hemos venido denominando conocimiento acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura y conocimiento acerca de la formación de profesores en el área.

Esta doble implicancia de conocimiento que describimos –referido a la enseñanza, referido a la formación– tiene su principal anclaje productivo en los diversos géneros de escritura que se ponen en juego durante el proceso por el cual los alumnos de la cátedra cumplen con el requisito conocido como “hacer las prácticas”. Si hacer las prácticas es el modo simplificador con el que desde una ajenidad en cierto sentido prejuicioso, se menciona el cometido final de nuestra tarea, nosotros oponemos desde nuestra tarea formativa y desde nuestro proyecto de investigación, la idea de que todo este proceso complejo y original constituye una oportunidad para la construcción de conocimiento específico. Y en este punto son ciertas teorías acerca de la escritura y ciertas teorías acerca del saber narrativo que se configura en el espacio de las prácticas, las que apuntalan y buscan explicar esa complejidad que nos interesa y nos preocupa.

Del lado de la escritura, recuperamos el aporte de los estudios cognitivos acerca de la escritura que destacan el valor epistémico de la escritura y la idea de una doble producción de conocimiento: cuando escribo produzco conocimiento acerca del “tema”, del “objeto” de esa escritura y, a la vez, produzco conocimiento sobre la propia tarea de escribir. En nuestro caso, se trata de un doble conocimiento sobre dos

dimensiones de la práctica: la práctica de la enseñanza, la práctica de escritura. Del lado de los enfoques narrativos en la investigación educativa retomamos la idea de que ciertas narrativas de las prácticas constituyen enclaves productivos en la construcción de saberes acerca de la práctica.

Partiendo de esta doble matriz teórica, lingüística y pedagógica, proponemos nuestro principal terreno de indagación que es el explorar la diversidad de géneros posibles que nos permiten referirnos y construir el proceso de las prácticas docentes iniciales que desarrollan los practicantes en Letras.

La idea de diversidad de géneros posibles entra en tensión con ciertas tendencias en el campo de la investigación sobre la escritura académica, mencionadas a veces como alfabetización académica, y que restringen la cuestión de la escritura en la universidad y la cuestión de la escritura en la formación al trabajo con ciertos géneros que conformarían un corpus estable de géneros que incluyen la toma de notas, el examen parcial, la monografía y la tesis. Numerosas investigaciones han abordado estos géneros y se han preguntado por su estructura, por su retórica particular, han indagado sobre sus modos de producción, sobre los enunciados indicativos o consignas mediante los cuales se los demanda y, especialmente, se han detenido en dar cuenta de los déficits que muestran los alumnos en el momento de producir estos géneros.

Para el caso de los estudiantes de los Profesorados en Letras en el ámbito universitario (y seguramente de otros profesorados universitarios en el campo de las humanidades), cuyo recorrido formativo es común con la formación de licenciatura, la necesidad de reconocer aspectos específicos en relación con la práctica docente desafía a diversificar los formatos de enseñanza (talleres, pasantías, prácticas) y también –y como un aspecto relacionado– los formatos de la escritura. La grilla de los géneros académicos resulta insuficiente en tanto la escritura viene a cumplir una función bien distinta en el campo de la formación de profesorado y que reclama el desarrollo de una inventiva didáctica específica a la hora de imaginar una grilla ampliada que incluiría, por ejemplo, las escrituras referidas a la observación de instituciones y clases, las tareas a realizar con anterioridad a la práctica, las escrituras referidas al propio proceso de enseñanza pero que se producen de manera diferida respecto de la práctica realizada, las escrituras de reflexión producidas durante el propio proceso, para registrarlo y volver sobre él de manera crítica. De este modo, hemos venido trabajando con el llamado “guión conjetural” y hemos recuperado la noción de “autorregistro” de la práctica así como también textos más breves, de gran impacto en el proceso de práctica tramitados

en el ámbito de lo virtual como nuevo y transformador espacio para la producción e intercambio de textos durante el proceso de formación y de práctica. Textos como “una hojita”, “dos hojitas”, “breve ensayo” solicitados en distintos momentos del trabajo con la práctica han venido mostrando su eficacia respecto de los modos posibles en que se pueden propiciar y abordar procesos reflexivos en los que la escritura juega un lugar crucial (Bombini et al, 2012).

De esa actividad narrativa desarrollada a partir del trabajo con el llamado “guión conjetural” se propiciaron otras preguntas, otros recorridos posibles. La tarea de anticipar una práctica, de imaginar cómo se desarrollaría una clase, de prever alternativas posibles en el caso de que unas primeras acciones propuestas no tuvieran buen curso, el desarrollo de esa escritura con fuerte predominio narrativo que participaba también de lo argumentativo en tanto se solicitaban razones de las tomas de decisión, parecía ubicarse en cierto límite difuso entre la escritura de la planificación, de la anticipación y ciertas operaciones inventivas propias de la retórica de la ficción. Tal o cual actividad “se desarrollaría” de tal o cual manera, “se reformularía”, si fuera necesario, “se les pediría” o “se les diría” tal o cual cosa a los alumnos, según fuera el caso en relación con sus respuestas, sus reacciones, sus intereses. De hecho, hemos hablado en algún trabajo del guión conjetural como un género de “didáctica-ficción”, haciendo buen uso de denominaciones del campo de la literatura con interesante productividad en el campo de la didáctica.

Fue en este sentido, que decidimos incursionar en formas limítrofes de la escritura donde la división entre ficción y no ficción, entre literatura y textos académicos jugara no para establecer y perpetuar un rígido tratado de fronteras sino a favor de una interrogación acerca de la producción de textos en el contexto de la formación y de las prácticas. Una interrogación que superara la idea simplificadora que de que el conocimiento previo de superestructuras sería garantía, a través del “llenado” con contenidos de esas estructuras formales lo que garantizaría buenos resultados en la escritura. Los modos en que los sujetos atraviesan la experiencia de escribir no se limita al buen ajuste a las reglas de una retórica de la dispositio sino que, como la propia disciplina retórica lo prevé, el escritor produce buenos argumentos –y buenos relatos, podríamos agregar– a partir de materiales que elabora, que desarrolla, que inventa. De hecho la inventio es uno de los pasos señalados por la retórica para los procesos de escritura.

Es ya una cuestión conocida que la pregunta por la escritura de ficción en las carreras de Letras suele recibir todavía hoy una respuesta tajante. Se dice que a las carreras de letras no se viene a escribir ni a formarse como escritor. No se trata de abrir aquí una discusión acerca de los sentidos de la formación en Letras; me detengo en la formación de profesores y, en este sentido, es en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras donde la escritura de ficción se hace presente a partir de consignas de los grupos Oulipo y Grafein, de Gianni Rodari, de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado, en función de esa demanda específica que es la de comenzar a pensar las prácticas en el aula y en otros espacios de la enseñanza formal y no formal. Subyace a la decisión de poner en juego este tipo de propuestas y de desarrollarlas de manera práctica en los espacios de trabajos prácticos de la Cátedra, la convicción de que nadie será enseñante de una práctica que no ha atravesado en calidad de practicante: es decir, nadie propicia experimentar lo que no ha experimentado y la pregunta por la práctica de escritura en la formación es crucial: ¿Es posible que enseñe a escribir alguien que no ha transitado la experiencia de escribir? o dicho de otra manera: ¿cuál es el lugar de la escritura en general y de la escritura de ficción en particular en la formación de docentes?

Lo dicho hasta ahora ha venido involucrando dos cuestiones, por un lado, lo referido a las escrituras académicas y a las escrituras de la formación docente como un terreno acechado por la estandarización de los géneros posibles y por otro lado el desafío de propiciar la escritura de ficción como un espacio rico en interrogantes. Se trata de poner de relieve como estas dos líneas críticas y propositivas se complementan y solidarizan en nuevos proyectos y desarrollos en relación con la escritura en la formación, tal como lo hemos venido desarrollando en el proyecto. “Práctica de formación docente, escritura de ficción y enseñanza de la lengua y la literatura” en el marco del programa UBACyT.

Como decíamos antes, hemos venido trabajando en una primera etapa de nuestra investigación sobre prácticas de escritura y práctica docente a partir de géneros diversos como las notas de campo, el diario de docente –de extensa trayectoria en la historia de la enseñanza–, el autorregistro, diversos géneros breves y el guión conjetural, como alternativa de carácter narrativo a la confección de la planificación tradicional. En este recorrido, las reflexiones acerca de la escritura que vienen del campo de la antropología (Mills, 1997, Geertz, 1992), del campo de la etnografía y de la etnografía escolar y específicamente los estudios sobre prácticas de escritura docentes (Clandinin y

Connely, 1995, Cochran-Smith y Lytle, 2002) y en la línea francesa de las memorias profesionales (Cifali, 2005), así como también de la investigación biográfico-narrativa en educación (Bolívar et. Al, 2001) y de la escritura autobiográfica (Robin, 1996, Arfuch, 2002).

En un segundo momento, hemos avanzado en un nuevo tratado de fronteras en relación con las escrituras de ficción y no ficción, indagando sobre posibles dispositivos de evaluación que habitualmente reconocemos como de “control de lectura”. La lectura obligatoria de un corpus bibliográfico del programa de la materia nos invita a repensar los modos en que garantizamos y evaluamos el contacto efectivo de los alumnos con esos textos. Desde consignas de parcial domiciliario como el análisis de un caso, que liga narrativas con categorías teóricas, a la escritura de un artículo sobre problemas de enseñanza de la lengua y la literatura para ser difundido en una revista de divulgación dirigida a colegas, a la escritura de un capítulo de un libro de texto posible, nos encontrábamos merodeando la escritura de ficción. Avanzando en este sentido les propusimos a los alumnos en la cursada 2010 la siguiente consigna de ficción:

Segunda consigna: la ficción

Escribir una aguafuerte a la manera de Arlt o un fragmento de diálogo a la manera de Platón o un cielito de la tradición de la gauchesca en el que se discuta alguna idea relevante sobre la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se podrán elegir autores de la bibliografía y convertirlos en “personajes” de los textos propuestos. Por ejemplo podríamos imaginarnos un diálogo a la manera de Platón en el que Mabel Rosetti desde el estructuralismo y Maite Alvarado desde la didáctica de la escritura discutan sus concepciones sobre la enseñanza de la lengua; o Bronckart puede discutir con Chevallard o un aguafuerte artliana puede mostrar algo de la realidad cotidiana de la escuelas, del oficio docente, de las paradojas de la enseñanza; un cielito patriótico puede mostrar en clave de contrapunto dos posiciones sobre la enseñanza o sobre el consumo de libros de texto producidos por editoriales multinacionales, etc. Se evaluará inventiva y la posibilidad de poner en juego a través de la ficción ideas significativas de las discusiones en el campo de la enseñanza.

Los resultados son más que interesantes y complejos a la hora de establecer claves para su lectura y análisis. Los análisis producidos en el marco de la investigación

se han detenido no solo en aspectos referidos a la escritura como espacio de toma de decisiones sino también –y en intrínseca relación con lo anterior– en los procesos de apropiación de conocimiento que se ponen en juego a la hora en que la escritura de ciertos textos de ficción o de simulación plantean la necesidad de perfilar una identidad enunciativa particular, de articular voces diferenciadas, de definir posiciones polémicas, entre otras operaciones que afectan los dispositivos retóricos del texto y que parecen entremezclar componentes narrativos con componentes argumentativos. Los procesos de apropiación de la bibliografía devienen sutiles y, la recurrencia a cierta distancia humorística resulta significativa en la construcción de sentido.

Un ejemplo posible, es la resolución que da Cecilia, en el parcial de la cursada 2011, a la consigna que apunta a la producción de un texto de ficción que asume una secuencia dialogada que, por decisión de la propia autora, ya no es un diálogo platónico sino una escena de una obra de teatro.

Segunda consigna: la ficción

Escena de una obra de teatro en la que se discuta alguna idea relevante sobre la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se elegirán autores de la bibliografía que podrán ser convertidos en “personajes”, en “voces” de los textos producidos.

El acto único de la obra se llama “Los gramÁTICos” donde las letras “T”, “I” y “C” están escritas en mayúsculas lo que anticipa que la vigente cuestión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación será tema de la obra. De este modo, el acto se inicia con una descripción significativa:

Habitación minimalista. Sobre una mesa de trabajo, un celular Blackberry, una copiadora multifunción, una computadora portátil, varios papeles y algunos libros. A la derecha, en la pared, una biblioteca importante; a la izquierda, una reproducción de un mural de Cacaxtla; algunos objetos de arte azteca distribuidos en el ambiente. Una silla ergonómica, una taza con café sobre el escritorio.

El primer parlamento corresponde a Elsie Rockwell, reconocida referente mexicana de la investigación etnográfica, algunos de cuyos textos forman parte de la bibliografía de lectura obligatoria para el parcial. Esto dice Elsie:

ELSIE: *(Bufando corta una llamada que acababa de recibir en su Blackberry.)* Estos maestros me tienen harta. No incorporan las nuevas tecnologías y siguen aferrados al libro de texto que les da el Estado... Están convencidos de que los conocimientos escolares se encuentran solo en los textos escritos o en esas exposiciones interminables que ellos dan en clase. ¡Les voy a dar una lección! *(Piensa y da vueltas mirando su notebook.)* Sí, creo que es lo mejor... *(Toma un sorbo de café.)* Él me va a dar una de sus ideas fantásticas. *(Se sienta frente a la pantalla, se conecta a skype como ElsieRocks, busca al usuario Cipollino y le envía un mensaje instantáneo).* Ciao, Cipollino!

Cipollino es el nombre de usuario del pedagogo italiano Gianni Rodari, también autor de la bibliografía y referente de la didáctica de la escritura.

GIANNI: *(Demora unos minutos. Elsie acomoda papeles hasta que escucha el sonido de corneta de skype y aparece la ventana con Cipollino conectado.)* Ciao, Elsie! Come stai?

ELSIEROCKS: Bene, molto bene, anche un po 'arrabbiata.

CIPOLLINO: Cosa è successo?

No puedo evitar avanzar en la transcripción:

ELSIEROCKS: Perdón, Gianni, pero voy a escribir en castellano porque estoy bravísima.

CIPOLLINO: Nessun problema. Uso il traduttore di Google... ¿Qué pasó?

ELSIEROCKS: *(Muy enfática; escribe rapidísimo a punto de sacar fuego al teclado.)* Estos maestros mexicanos no quieren cambiar sus formas de enseñar... Siempre pegados al libro de texto y a sus tradiciones pedagógicas del siglo pasado. Es necesario que reflexionen sobre la distancia entre la norma pedagógica y las prácticas escolares. Tienen que trabajar la dimensión oral de los escritos, que consideren las producciones orales que se ponen en juego cuando siguen la lectura del libro de texto... *(Elsie espera y no escribe nada en el chat. Pausa y retoma la escritura.)* Sei ancora lì?

CIPOLLINO: Certo! Estoy usando el traductor de Google y demoro más tiempo en escribir. Più, la tastiera è in inglese. ¿Qué tal si hablamos, mejor? *(Gianni la llama*

a Elsie por skype. Comienzan a hablar y a escribir al mismo tiempo.) ¿Cómo puedo ayudarte, cara Elsie? (Cipollino le envía un emoticón de angelito.)

ELSIEROCKS: Prego, Gianni... Necesito una de tus consignas que les sirva a los maestros para que empiecen a pensar estas relaciones entre oralidad y escritura y descubran las marcas de la lengua oral en los textos. Ellos se aferran a los libros escolares, pero el lenguaje que se usa allí se compone generalmente de enunciados alejados de las formas del habla cotidiana. Quiero que trabajen con otros textos que se acerquen a formas dialogadas y coloquiales. ¿Se te ocurre alguna idea? *(Pausa. Toma café.)* Me encantaría también desafiarlos a que usen algún recurso tecnológico. *(Elsie le envía un emoticón de confundida. Pausa.)* ¿Qué son esos ruidos Gianni?

CIPOLLINO: *(Gritos y barullo de fondo.)* Es que estoy en un cyber en Roma... e questi bambini!!! *(Pausa.)* Sto pensando, Elsie. *(Pausa prolongada.)* No se me ocurre nada. ¿Y qué tal si llamamos a Claire? Ella trabajó mucho sobre estas cuestiones. *(Pausa.)*

ELSIEROCKS: *(Toma un sorbo de café; revisa la pantalla de su celular como si esperara otra llamada; después de un silencio, responde.)* Claire, ¿te parece? *(Piensa.)* ¿No será mejor llamar a Pierre? No sé... es que ellos siempre se van por las ramas...

Interrumpo la transcripción y me detengo en el análisis de implícitos que hasta aquí el texto viene sosteniendo y que tienen que ver con el hecho de que estos “gramáticos” se distinguen entre sí, no solo por sus posicionamientos teóricos, por las ideas y puntos de vista que intercambian sino por sus profesiones y por sus prácticas. Es en este sentido que quizá no valga la pena llamar ni a Pierre (Bourdieu) ni a Claire (Blanch-Benveniste), es decir, un sociólogo y una lingüista, pues como dice Elsie, “ellos siempre se van por las ramas”, lo cual distingue y califica distintos modos de relacionarse con la dimensión de la práctica. La mayor cercanía del etnógrafo y del pedagogo frente a las especulaciones de los teóricos.

Por fin, Pierre y Claire se suman al chat grupal. Las intervenciones de Pierre (cuyo nombre de usuarios es Habitus) son de corte claramente teórico y en el trabajo de lectura de nuestra alumna sus intervenciones recortan tramos significativos del texto de lectura obligatoria:

HABITUS: No nos engañemos, Claire... Los alumnos que llegan al mercado escolar tienen una visión anticipada de las posibilidades de recompensa o de castigo que merece tal o cual tipo de lenguaje. Y, por eso, el silencio de algunos no es más que un interés bien comprendido. (*En la pantalla de Elsie se lee: “BB está escribiendo”. Elsie toma café y se acomoda los anteojos.*) Así, la lengua legítima es una lengua semiartificial que debe ser apoyada por un trabajo permanente de corrección... A través de sus gramáticos, que fijan y codifican el uso legítimo y de sus maestros, que imponen e inculcan por innumerables acciones de corrección, el sistema escolar tiene a producir la necesidad de sus propios servicios y de sus propios productos, de su propio trabajo y de sus propios instrumentos de corrección. Por eso me pregunto siempre: ¿qué significa hablar?, ¿hay que enseñar el lenguaje oral? y ¿cuál lenguaje oral?

Y lo mismo pasa con las intervenciones de Claire:

BB: Voilà, Pierre! Como sabemos, esas acciones de corrección y hasta hipercorrección (como decís muchas veces) se manifiestan en ese lenguaje formal que yo llamo *dominguero*. Vos y yo bien conocemos a los hablantes franceses... (*Sonido de aviso de un e-mail que le llega a Elsie; abre su correo y vuelve a la ventana de chat en skype. Habitus está escribiendo. Cipollino sigue ausente*) Los que no han accedido a una buena escolarización tienden a sacralizar el lenguaje escrito y desdeñan la posibilidad de dar forma escrita al lenguaje oral. Así el lenguaje dominguero implica diferentes juicios ideológicos y siempre está asociado con la verdad y el bien. Incluso cuando los maestros de las escuelas pretenden ser tolerantes con el habla espontánea, los alumnos lo desapruaban.

La ausencia de Cipollino es significativa; calla mientras los teóricos debaten; es Elsie la que puede establecer un puente, un diálogo bifronte que la habilita a escuchar y debatir con los teóricos y, a la vez, recurrir a los saberes del práctico. Por su parte, Cipollino elige la estrategia de dirigirse a Elsie por chat individual y manifestar:

CIPOLLINO: (*Aparece en ventana de chat individual a ElsieRocks.*) Por fin Claire trae algo práctico. Pierre sabe mucho, pero tenías razón, Elsie, se va siempre por las ramas...

Entre el mucho saber del teórico y la consigna que produce Rodari –que ocupa el final de la escena– se juegan concepciones acerca de las relaciones teoría-práctica y acerca del modo en que esa práctica es dicha, es escrita.

La escritura de ficción que asume aquí el formato del diálogo teatral permite unos modos de la sutileza del debate que no parecen posibles a partir de una consigna que hubiera rezado: “Coteje las concepciones acerca de la práctica de Rockwell,

Bourdieu, Claire-Benveniste y Rodari”. El cotejo acaso hubiera sido forzado, poco pertinente, desajustado. Las posibilidades de la ficción, en definitiva, del pensamiento narrativo en términos brunerianos (Bruner, 2004), abre interesantes expectativas sobre los diversos modos de escribir las prácticas y sobre los diversos modos de escribir en la universidad.

Bibliografía

- Arfuch, Leonor (2002). *.El espacio autobiográfico*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bolivar, Antonio y Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla, 2001.
- Bombini, Gustavo (coordinador) (2012), *Escribir la metamorfosis. Formación docente y escritura*. Buenos Aires. El hacedor.
- Cifali, Mireille. “Enfoque clínico, formación y escritura”. En AAVV (2005). *La formación profesional del maestro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cohran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan L (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, Jorge y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- Geertz, Clifford (1992). “Descripción densa”. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Mills, Charles Wright (1997). *La imaginación sociológica*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Robin, Regine (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, CBC-UBA.

Bibliografía de referencia para el escrito de la alumna

- Blanche-Benveniste, Claire, “La escritura del lenguaje dominguero”. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) (1986), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2001), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

Rockwell, Elsie, “Los usos escolares de la lengua escrita”. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.), (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Rockwell, Elsie (1995). “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie, “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, año III, n° 3, noviembre de 2005.

Rodari, Gianni (1998), *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.