

Diversidad de géneros para la escritura académica

Gustavo Bombini

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

gbombini@gmail.com

Resumen

Esta presentación se propone poner en discusión algunas cuestiones referidas al lugar de la práctica de escritura en la formación de profesores en Letras, es decir, de aquellos futuros profesores que son habilitados por un título para enseñar a escribir a otros. Seguramente mucho de los modos de reflexionar sobre esta cuestión y de los ejemplos citados tendrán color local pues soy egresado de esta Facultad y profesor e investigador en ella, es decir, he hecho el triple recorrido del profesorado, la licenciatura y el doctorado, pero además, junto con el equipo de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, somos los responsables de acompañar a los estudiantes en las llamadas “prácticas”, que en definitiva son prácticas de enseñanza y muchas de ellas probablemente sean prácticas de escritura.

Abstract

This presentation intends to debate some issues related to the place of writing practice in teacher education in Arts, ie those future teachers who are eligible for a degree to teach writing to others. Surely a lot of ways to think about this issue and the examples cited have local color as I am a graduate of the Faculty and professor and researcher in her words, I made the trip three teachers, the degree and doctorate, but also , along with the team of the Department of special Pedagogy and teaching practices in Letters, are responsible for accompanying students in so-called "practical", who are ultimately teaching practices and many of them are probably writing practices .

En un viejo libro de Gloria Pampillo y Maite Alvarado, publicado en 1988 (Alvarado y Pampillo, 1988) por la editorial Libros del Quirquincho, en un breve apartado, Maite Alvarado se refiere al lugar de la escritura en las carreras de Letras.

En cuanto a las facultades de Letras, allí también suele escasear la escritura. (...) Es común (...) [que] la carrera de Letras cuya razón de ser es la producción literaria, crítica y teórica, borre la práctica de escritura en beneficio de un discurso oral de registro académico. (...) Ni que hablar de la escritura literaria. “No es el lugar” suele ser el argumento para desalentar a los novatos que esperan de la carrera de Letras alguna formación escrituraria.

Voy a tomar esta cita, acaso como epígrafe de toda mi presentación. El estado de cosas que Maite Alvarado –también egresada de Letras de esta Facultad– describe allí quizá difiera hoy en algunos énfasis, pues muchas experiencias de colegas nos muestran que la escritura viene reconociendo un lugar cada vez más significativo en las prácticas de formación universitaria: parciales –presenciales y domiciliarios–, monografías, reseñas

o informes de lectura, entre otros géneros posibles forman parte de las tareas propuestas por las cátedras universitarias y de hecho se ha vuelto habitual hablar en nuestros ámbitos de “géneros académicos” o de “alfabetización académica” para referirnos a producciones y prácticas posibles en el ámbito de la academia. Sin embargo, este nuevo estado de cosas dista aún de reconocer los problemas más cruciales y acuciantes del paso de nuestros alumnos por nuestras carreras de Letras. Pese a la presencia de esos géneros académicos en las instancias de formación de nuestros alumnos, la percepción habitual de los alumnos avanzados de la carrera es la misma que describía Maite en el '88. Proponer la escritura como práctica posible para la evaluación permite sin duda superar esa concepción verbalista del conocimiento, reducido en su apropiación a la repetición oral; sin duda, una buena consigna de parcial o el desarrollo de una sólida hipótesis en una monografía serán interesantes oportunidades para el desarrollo de un pensamiento crítico y original. Pero, *primera objeción*, estas oportunidades no están garantizadas en el caso de que esas consignas de escritura solo alienten la mera repetición de conceptos de la bibliografía, especialmente en los parciales presenciales, y algo similar puede ocurrir en un pedido de monografía cuya única orientación sea la de brindar a los alumnos una superestructura prototípica de un género de la retórica escolar universitaria. Con respecto a esto último, *segunda objeción*, que demandemos escritura no quiere decir que la escritura se haya convertido de buenas a primeras en objeto de enseñanza en la universidad y en las carreras de Letras. Para que ello ocurra deberíamos pensar o en la creación de espacios curriculares específicos para esta tarea, como talleres de escritura –obligatorios y/o optativos– o en convertir a la escritura en objeto de una enseñanza en una cátedra lo que implicaría hacerse cargo de procesos de producción y de las complejidades propias de esta práctica. La consigna de parcial o el pedido de monografía parece resolverse en solo tres actos: demanda, entrega, devolución sin ninguna otra instancia intermedia que dé cuenta de que se trata de una práctica que reconoce pasos, momentos, revisiones, vueltas atrás, es decir, tomas de decisiones en términos de conocimiento, subjetivas, retóricas que el mero ajuste a una superestructura no llegan a reconocer. El tercer acto que es el de la devolución resultaría clave para la visibilización de ese proceso pero, en general, las devoluciones que los alumnos reciben son las de la sola constatación del aprobado o desaprobado, en estos términos o traducido en una nota numérica o, en el mejor de los casos, referencia a la ausencia de tal o cual concepto o contenido clave que debió haber estado ahí como respuesta a la pregunta o, en el peor, unas tildes o rayitas laterales de ignoto significado que son la única prueba material de que el ojo del profesor pasó por ahí. Pero sobre la escritura y su proceso de enseñanza, todavía nada.

Estas afirmaciones críticas no desconocen ni invalidan otras prácticas posibles realizadas por numerosos colegas en distintos ámbitos, solo me estoy refiriendo a las percepciones generalizadas de los alumnos en sus propios procesos formativos.

De todos modos, cierta confianza en la alfabetización académica como salvoconducto para la resolución de los problemas de los déficits necesita de algunas observaciones críticas que me parecen oportunas. Por una parte, es necesario poner en cuestionamiento el uso abusivo del término “alfabetización” que seguido de cualquier adjetivo parece rápidamente convertirse en un relevante campo de preocupación donde alguien ha detectado un déficit grave (la alfabetización científica, la alfabetización digital, todo es terreno posible de las llamadas “nuevas alfabetizaciones”). Sabemos que la palabra alfabetización tiene una primera referencia en lo que se llama “alfabetización inicial”, es decir, aprendizaje de la lecto-escritura en los primeros años de la escolarización y

también se usa en acciones de política educativa de corte inclusivo como son los planes de alfabetización o la alfabetización de adultos. Sabemos también que alfabetización tiene una connotación negativa por sus opuestos: analfabetismo, analfabeto y que en este sentido podríamos decir que toda tarea de alfabetización es la respuesta política, pedagógica, didáctica a un déficit percibido o diagnosticado. Así podríamos afirmar que la alfabetización académica constituye una política remedial del supuesto analfabetismo de nuestros estudiantes universitarios. Pongo en discusión este término entonces porque pongo en cuestionamiento estos sentidos connotados que no puedo erradicar aunque intente negarlos. Creo que el amplio predicamento que ha venido reconociendo esta denominación habla de cierto posicionamiento de quienes desarrollan estas propuestas y de quienes las reciben con beneplácito: la idea de que el problema está del lado de los alumnos, es decir, de los “analfabetos”. En pedagogía, en didáctica –este es el lugar desde donde hablo– la lógica problema-solución es, por lo menos, simplificadora, no parece ver la complejidad de los procesos de construcción de las relaciones de los sujetos con la cultura escrita que no se resuelve con la aplicación de un programa específico de carácter remedial o compensatorio.

Hablar de la escritura en los procesos formativos es hablar de la relación de los sujetos con el conocimiento, asunto que no se resuelve con un programa de asistencia (“hay que tallerizar algunos contenidos de esta materia”, se oye por ahí), ni con un modelo retórico (“si todas las cátedras piden el mismo modelo de monografía se resuelve el problema de la escritura”, se oye más acá).

La pregunta por la escritura de ficción que era una de las preguntas de la cita de Maite Alvarado suele recibir todavía hoy esa respuesta tajante: “No es el lugar”. Sin embargo, a la hora en que transitamos en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras consignas de los grupos Oulipo y Grafein, de Gianni Rodari, de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado, de las compiladas y reformuladas en el libro *El nuevo escriturón* de Maite Alvarado y otros autores, la escritura de ficción brilla por su presencia y ahora la carrera de Letras parece sí ser el lugar para que demos cuenta de consignas de escritura de ficción que nuestros alumnos, inminentes profesores, llevarán a las aulas y a otros espacios de la enseñanza formal y no formal. La pregunta que surge es la clásica: ¿cómo hará para enseñar escritura 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? Por supuesto que los alumnos de Letras transitan algunos tiempos del desarrollo de la comisión de trabajos prácticos de la materia resolviendo y leyendo en voz alta consignas de escritura con resultados breves, hacen protocolos de la actividad y reflexionan a partir de ahí acerca de la particular complejidad que supone poner en juego una consigna en el aula, recuperar en la lectura la dimensión de la tarea de escritura, vincular este proceso con aspectos del contenido de la asignatura “lengua y literatura” y, por fin, analizar la retórica específica del género consigna y las condiciones para su producción. Los aspectos meta-didácticos del trabajo con la consigna en taller prevalecen por sobre el taller mismo, pues esta materia es Didáctica de Letras y no taller de escritura.

Hasta acá venimos planteando dos problemas: el de las escrituras académicas y cierta crítica al enfoque dominante de la alfabetización académica y la ausencia o la discreta presencia de la escritura de ficción en la formación de profesores. Mi intención es mostrar ahora cómo estos dos caminos se entrecruzan en el marco de una serie de

propuestas de escritura que son a la vez objeto de una investigación en el marco del programa UBACyT sobre prácticas de escritura y formación docente.

Hemos trabajado en un primer momento sobre prácticas de escritura y planificación de las tareas docentes 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 y otro género, 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 Connelly 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 en primera persona (Regine Robin 1996, Arfuch 2002).

En el segundo tramo de nuestro proyecto de investigación ligado a la formación de docentes hemos avanzado con lo que sería un nuevo tratado de fronteras en términos de escrituras de ficción y no ficción, sobre todo en relación a esas escrituras que habitualmente los docentes caracterizamos como de “control de lectura”. Una larga bibliografía teórica y didáctica nos invita a repensar los modos en que garantizamos y evaluamos a lo largo de la cursada del primer cuatrimestre los modos en que los alumnos se pondrán en contacto efectivo con la bibliografía. Desde las clásicas consignas de parcial domiciliario como el análisis de un caso, que liga esas narrativas con las categorías teórica, a la escritura de un artículo para ser difundido en una revista de divulgación sobre problemas de enseñanza de la lengua y la literatura dirigida a colegas, a la escritura de un capítulo posible de un libro de texto posible, nos encontrábamos, creímos, a un paso de la escritura de ficción. Es por eso que a partir de la cursada del año 2010 les propusimos a los alumnos 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 las 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. Estamos en este momento de la investigación avanzando en análisis específicos que se detengan no solo en los aspectos referidos a la escritura como momento 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 definir y 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, por supuesto, no exentos de cierta distancia humorística que resulta relevante en los procesos de 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 desaprueban.

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 capaz de producir 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

Alvarado, M. y Pampillo, G. *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.

Arfuch, Leonor. *El espacio autobiográfico*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2002.

Bolívar, Antonio y Jesús Domingo y Manuel Fernández: *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla, 2001.

Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Cifali, Mireille. “Enfoque clínico, formación y escritura” en AAVV (2005) *La formación profesional del maestro*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Cohran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan L. *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal, 2002.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, Jorge y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.

Geertz, Clifford. “Descripción densa”. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa. 1992.

Mills, Charles Wright. *La imaginación sociológica*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Robin, Regine, *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, CBC, 1996.

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.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1986.

Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 2001.

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

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

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, *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue, 1998.