



## ***La enseñanza a través del diálogo en la formación de formadores/as. El caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en un ISFD***

**Ángela Daniela Fernández\***

El propósito de este trabajo [1] es compartir algunas ideas en relación a la posibilidad de una práctica de enseñanza y aprendizaje por medio del diálogo. Para ello revisaremos la formación de formadores bajo esta perspectiva y postura ética-política frente al conocimiento, la inclusión y el trabajo desde y con la diversidad cultural, cognitiva, estética y afectiva en la práctica concreta. Pondremos en tensión la construcción del saber enseñado con el saber sabio en el ámbito académico, en el cual se configuran miradas, ideas y relaciones diversas en relación con la enseñanza. La importancia del diálogo como perspectiva de enseñanza tiene correspondencia además con el enfoque metodológico, por lo que repasaremos la visión instrumentalista del discurso tecnocrático-prescriptivo frente al tratamiento de los contenidos específicos de la didáctica de la lengua y la literatura, su lógica de construcción, la lógica del objeto y la apropiación de los nuevos conocimientos que se erigen en las prácticas efectivas de enseñanza.

*La ingenua cuestión del poder de las palabras está lógicamente contenida en la supresión inicial de los usos del lenguaje, por tanto, de las condiciones sociales de utilización de las palabras [...] El poder de las palabras es sólo el poder delegado del portavoz, y sus palabras -es decir, indisociablemente la materia de su discurso y su manera de hablar- sólo pueden ser como máximo, un testimonio y un testimonio entre otros de la garantía de delegación del que ese portavoz está investido.*

Pierre Bourdieu, *Qué significa hablar*.

Desde la tarea de formación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II del profesorado de Lengua y Literatura del ISFD N°3 de San Martín de los Andes, venimos trabajando la intervención didáctica centrada fuertemente en los intercambios orales así como

---

\* Profesora de Lengua y Literatura egresada del ISFD Aníbal Ponce de la ciudad de Cutral C6, provincia de Neuqu6n. Actualmente, prepara la defensa de su trabajo final para la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM) y cursa la Diplomatura Universitaria en Diseo, Gestin y Evaluaci6n de Proyectos E-Learning y Formaci6n Virtual (UFLO) y la Especializaci6n Superior Docente de Nivel Superior en Educaci6n y TIC (Ministerio de Educaci6n de la Naci6n). Particip6 de las revistas *Naco Seco* y *La madre del borrego*. Coordin6 el taller de lectura y escritura literaria "La casita verde" para nios y nias de 6 a 12 aros. Dict6 y dicta diversas capacitaciones orientadas a la enseanza de la Lengua y la Literatura.

[angeladfernandez@hotmail.es](mailto:angeladfernandez@hotmail.es)

en la producción de variados géneros textuales (como ensayos, desarrollo de consignas de invención ficcionales y no ficcionales, protocolos de escritura personal, protocolos de lectura individual o socializada, exposiciones y defensas de argumentaciones, análisis de dispositivos didácticos variados, etc.). En lo que respecta a los intercambios orales, los mismos se ajustan a actividades como la indagación de preconcepciones acerca de temas centrales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la recuperación de escenas de enseñanza escolar, el desarrollo y la defensa de opiniones personales a partir de la problematización de una temática, la puesta en común de modos de leer suscitados por la bibliografía ofrecida, debates, desarrollo de preguntas y respuestas que habilitan la reflexión grupal, etc.

Todas estas actividades son pensadas para que los futuros y las futuras docentes no sólo revisen su relación con el conocimiento y con las prácticas de lectura y de escritura sino también para que piensen en estos actos como maneras de construir conocimientos con otros, a partir de las individualidades. Y de esta manera habilitar la posibilidad de una práctica de enseñanza democrática, humanista y sensible en marcos institucionales.

Es en este contexto áulico que sujetos analizan los propios discursos y *habitus* escolares para comprender los marcos explicativos y epistemológicos que operan en sus relaciones con la práctica docente y para tomar decisiones en cuanto al perfil de enseñanza que les interese desarrollar en su futuro como educadores.

El enfoque de la cátedra se sienta en la base epistemológica multidisciplinar que entiende a la enseñanza en un marco social, cultural e histórico, por lo que a lo largo de las cursadas abordamos aportes provenientes de la sociología, la antropología, la didáctica general, la psicología cognitiva, la historia de la escritura y de la lectura, la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura en marcos institucionales como no institucionales, la didáctica específica en el estudio de la lógica de los objetos lengua-literatura.

A los efectos del presente trabajo, nos concentraremos en los aportes que nos brindan algunos principios del aprendizaje dialógico, ciertos estudios sociológicos de los discursos sociales y las experiencias de enseñanza en el marco de la cátedra en las que el protagonismo está dispuesto en la palabra o, más bien, en la circulación de la misma en situación de diálogo para la construcción de un nuevo conocimiento: aquel que se actualiza en el aquí y ahora del hecho educativo.

En las sociedades actuales observamos la insistencia puesta en afrontar las relaciones humanas a través del diálogo así como en las investigaciones educativas podemos ver estudios que cada vez le otorgan mayor importancia al lenguaje en los procesos de enseñanza. Consecuencias dadas en el contexto de las sociedades occidentales donde se ha extendido la enseñanza obligatoria a casi toda la población, por un lado, y en la escuela como el “universo de análisis por excelencia”, por otro.

Dadas estas condiciones orientativas, se hace necesario esclarecer una postura ética y política respecto de lo que consideramos que es la enseñanza, de lo que es el conocimiento en un espacio institucional y de la relación que asumimos con el mismo. Por esto es que debemos retomar el papel que desempeña el método en la actividad pedagógica, el cual suele confundirse con “las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades implicadas. Discurso tecnocrático que encuentra eco y demanda en diversos sectores ligados al quehacer educativo, incluso en el caso del docente, que pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos de su práctica.” (Edelstein, 1996: 78). En este sentido, para ampliar los motivos de lo expuesto podemos desentrañar la relación que como docentes establecemos con el conocimiento poniendo en evidencia el relato de Gabriela, profesora en formación que refiere del siguiente modo una simple actividad de presentación en sus primeras experiencias dentro del profesorado:

Allá por el 2008, cuando comencé la carrera de lengua y literatura nos preguntaban por qué habíamos decidido estudiarla. Entre tantas respuestas hoy recuerdo una en especial: ‘yo me anoté porque trabajaba en un supermercado y me echaron, entonces pensé que estaba harta de ser una esclava’.

Pero acaso esta idea se me adhirió por lo que vino luego, pues yo me creía un tanto al margen de ese testimonio. Cuando en las primeras clases la pregunta sobre los motivos por los que nos habíamos anotado al profesorado se repetía, caí en la cuenta de que en este mismo espacio comenzaba a sentirme esclava. Esclava de mis propias palabras pues las presentaciones me permitieron ver que también estaba al margen de esta sociedad académica. Esto me sucedió cuando orgullosa me presenté como gran lectora y, por eso, como posible candidata a profesora. Sin embargo, las lecturas que yo había vivenciado estaban al margen de las que otros compañeros también lectores atestiguaban. Mis lecturas no formaban parte de esta sociedad de lectores que anticipaba la carrera. Continué corroborando mi “pecado confesional” cuando en ningún programa aparecían los escritores que yo había leído y que, por comentarios realizados en las clases, aparentemente eran de baja calidad, mala literatura, literatura marginal, en definitiva, lecturas innombrables.

Este relato forma parte de una actividad en la que proponemos “mirar con ojos extraños” una ponencia en la que dos investigadores de la Universidad de La Plata (Cuesta y Frugoni, 2002)

analizan una experiencia áulica donde se manifiesta lo que ellos denominan *forma mentis burguesa* en marcos académicos. Luego de la presentación de la materia y de que los profesores en formación aportan sus relatos de escenas de enseñanza de la lengua y la literatura en la que participaron como protagonistas, esa ponencia habilita el análisis de la vivencia en este marco de aprendizaje donde pareciera instituirse una *subjetividad letrada* (o “cultura de élite”, como Roger Chartier prefiere denominar) que aparenta naturalizar ciertas relaciones con el conocimiento, con la literatura, con los roles, con los espacios de enseñanza.

Entonces, si enmarcamos el relato mencionado líneas más arriba en la enseñanza a través del diálogo como método de enseñanza, como postura ética y política frente al conocimiento, nos encontramos con la posibilidad de democratizar la práctica pedagógica en el sentido que expone Ramón Flecha: “El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes la realizan.” (1997, 14).

Cuando un maestro impone su verdad bajo la amenaza del suspenso para quien la rechace, recluye a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad; tampoco él aprende, simplemente repite lo que ya sabe o cree saber. En el diálogo igualitario aprenden ambos, alumnado y profesorado, ya que todas las personas construyen sus interpretaciones en base a los argumentos aportados.

De este modo, el conocimiento a construir se enmarca en las acciones solidarias del hablar y del escucharse para entenderse y reconocerse como sujetos históricos, sociales y afectivos que atraviesan experiencias escolares, sociales, culturales determinantes en su formación docente. Asimismo, los diálogos son regulados de acuerdo a ciertos valores orientativos como ser, en este caso, la comprensión de la constitución de una mirada particular sobre el conocimiento, la literatura y su enseñanza, la cultura supuestamente alta o baja, las posibilidades de asumir un rol docente como mediador o como civilizador, etc. Es decir, lo que interesa en los intercambios son los argumentos, y las opiniones se resuelven desde este ángulo, como verdades provisorias que se tensionarán con las aportaciones de todos los participantes así como de la puesta en común de la bibliografía de la cátedra, lo que también genera respeto hacia la voz ajena que adquiere otras dimensiones al ser explicadas por otras voces que la avalan o cuestionan o explican, etc.

El método pedagógico que se inscribe en el diálogo viene también a cuestionar la problemática de los recortes particulares de saberes disciplinares así como las relaciones que los sujetos desarrollamos (Litwin, 1996) y establecemos con el saber sabio (Chevallard, 1980). Por medio del mismo, los profesores en formación pueden distinguir los conocimientos disciplinares de los protodisciplinarios. Distinción que Edith Litwin esclarece del siguiente modo: “La protodisciplina no es el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar tratamientos disciplinares.” (1996: 100).

A la manera del etnógrafo, el docente mediador se constituye en intérprete de los acontecimientos orales compartidos, sistematizando los aportes en el momento de la interacción prevista por las propuestas que suscitan el intercambio, aportando además sus conocimientos desde las valoraciones críticas, las preguntas, la reflexión de las frases. Aspectos que constituyen la transposición didáctica como hecho social que no representa ni el trabajo en solitario del docente preparando sus clases en su hogar y donde piensa la manera de “transformar” los conocimientos científicos en escolares, ni el momento en que se “transmiten” aquellos contenidos estudiados para impartir a los alumnos. La transposición didáctica no es ni se hace en el pasaje del saber sabio al saber enseñado, sino que se “produce” en el hecho singular en el que interactúan docente, educando y saber a transmitir, desarrollado en una temporalidad particular (tiempo didáctico) y donde se establecen contratos didácticos (Bronckart: 2007, 105). Es en estas instancias donde el diálogo habilita la puesta en común de conocimientos de distinto orden que cada cual aporta para actualizarlos y enmarcarlos a los fines perseguidos. Dentro de esta serie de acciones, se juega el juego del conocimiento en una dialéctica que fluye entre convites y envites, para evitar los ademanes academicistas e interpelar no sólo las disciplinas, sino también los roles, los esquemas de percepción, las etiquetas, las fórmulas mágicas para la enseñanza.

Para ampliar la idea anterior, tomamos el siguiente comentario que Carina Kaplan realiza de una idea de Pierre Bourdieu: “Como la teoría de la magia, la teoría de la violencia simbólica se basa en una teoría de la creencia o, mejor dicho, en una teoría de la producción de la creencia, de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valorización que les permitirán percibir las contaminaciones inscritas en una situación o en un discurso a obedecer.” (1997).

En el entramado de las clases, existen también instancias de autoevaluación que rezuman ideas como la de Paula P.:

Durante la cursada vivimos diferentes experiencias que a mi entender son cruciales para la constitución de nuestra identidad como futuros profesores. No sólo pudimos compartir con nuestros compañeros (tan diversos, provenientes de contextos diferenciados) sino que también pudimos asentir o disentir desde el diálogo. Así, por medio del escuchar y el compartir experiencias de vida o de lectura, aunamos criterios sobre puntos de vista desde ámbitos tan diversos como los propuestos en la consigna. Además de esto observamos prácticas docentes donde pudimos dar cuenta de recorridos que realizan otros docentes y traerlas al aula para discutir las sin poner en tela de juicio la validez de otras prácticas sino situando las mismas en los contextos en los que se desarrollaban junto con sus actores. Por tanto, la práctica del diálogo en nuestra cursada fue constructiva y en lo personal me aportó y complementó ya que pude dilucidar puntos de vista, intuiciones o ideas fundamentales de los autores del marco teórico ofrecido.

Nuevamente, asumir la primera persona gramatical para otorgarle sentido a las experiencias propias y ajenas, se constituye en pilar fundamental de la enseñanza desde el diálogo. De esta manera, recuperamos las posibilidades de transformación individual y social ya que habilitamos las voces (sea desde la lectura de un cuento personal o una consigna propia, como desde una interpretación lectora) para “pasar de situaciones de exclusión a otras de creación cultural” (Flecha, 1997: 32).

En el ofrecimiento de las diversas actividades, buscamos además desarrollar habilidades para: hablar y escuchar, emplear diversos tipos y géneros a la hora de comunicar un mensaje, analizar los prejuicios referidos a la superioridad o inferioridad de algunas variedades lingüísticas así como su vinculación con conflictos socioculturales y políticos, construir el conocimiento escolar etc. Estas habilidades no sólo les permiten pensarse, por ejemplo, como expositores de un trabajo a defender ante un auditorio sino también como sujetos con capacidades cognitivas distintas, nunca inferiores, pues, como dice Paulo Freire (1974), todas las personas tenemos inteligencia cultural. Asimismo, el lenguaje mismo es considerado un contenido pues el microuniverso que constituye la clase, se abre en un punto de la historia para actualizar las distintas relaciones que la escuela ha tenido con el mismo. De ese modo, ponemos en tensión, intimamos las distintas concepciones de lenguaje, las distintas representaciones que se instituyen en la escuela y en la sociedad para colaborar en la constitución de posturas críticas en relación con este elemento de comunicación y de dominio social. Gustavo Bombini (2003) propone que si nos propusiéramos historizar brevemente estas relaciones entre escuela y lenguaje podríamos decir que la escuela siempre ha demandado al

lenguaje que sea algo así como la cara visible o más precisamente “la voz audible” y la “letra legible” de un determinado uso prestigioso de la lengua que habría de distinguir a partir de su apropiación a aquellos que han pasado por la escuela de aquellos que no lo han hecho. De este modo el paso por la escuela dejaría en el sujeto como huella y marca el dominio de la “lengua culta” (antagónica a la lengua vulgar) o de manera más moderna y explícita, el dominio de la “lengua escolarizada” como superadora de la llamada “lengua no escolarizada” (Bratosevich, Rodríguez, 1975). Para que este rito de pasaje (muy connotado socialmente) de una lengua a la otra se produzca la escuela ha ido recurriendo a determinadas teorías sobre el lenguaje, ha echado mano a diferentes tipos de textos y ha desplegando sofisticados dispositivos didácticos que se van reajustando periódicamente, según las teorías lingüísticas y las didácticas especiales de turno, para ganar en eficacia en la inculcación.

En este sentido, las actividades de revisión histórica de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, aportan elementos para interpelarnos como sujetos históricos, con presencia determinante en el desarrollo de la sociedad. Dice Bombini en el mismo artículo: “De este modo, por ejemplo, los textos literarios de tradición española han ido ofreciendo a la escuela secundaria argentina desde fines del siglo XIX ciertos modelos de escritura, cierta concepción estética de las ‘bellas letras’ asociada al ‘buen decir’, en un sostenido debate en torno al hispanismo durante el siglo XX” (Bombini, 2003), e inculcada a partir de ciertas bases retóricas y gramaticales eficazmente transmitidas mediante diversas recetas didácticas para la lectura y la composición. Las mismas bases a las que ha recurrido la escuela primaria para demostrar su eficacia homogeneizadora y modélica a la hora de formar niños escritores se observan en los cuidadosos ejercicios de composición que se incorporan en las prácticas de enseñanza de la escuela primaria (y en menor medida en la secundaria) hasta los años ‘60 (Alvarado, 2001).

Teniendo en consideración la presencia de la historia de las prácticas escolares en nuestro país, en el desarrollo de los encuentros nos detenemos a indagar los lenguajes propios y ajenos en su dimensión escolar, ideológica, social, política pero también estética. Practicamos discursos, lecturas y escrituras para intentar establecer otras relaciones con el conocimiento académico.

Otro profesor en formación, Alberto, expresa:

La construcción de un discurso entre varios locutores rompe con las prácticas de enseñanza tradicionales. En este proceso se permite el intercambio de un nuevo conocimiento producido en clase, dejando de lado el riesgo de la mecanización y ritualización de los saberes, promoviendo el consenso en un espacio muy disímil como lo es el cognitivo, el afectivo y el ético.

Estas miradas se desprenden de los análisis y las autoevaluaciones que realizamos en la cursada para realizar una retroalimentación orientada a cimentar la coherencia entre la práctica efectiva, es decir, lo que realmente sucede en los encuentros áulicos en que participamos y aquellos aspectos que ofrecemos como parámetros teóricos para pensar las posibilidades de enseñanza de la lengua y la literatura.

Malena, por ejemplo, dice:

Las experiencias que tuvimos y tenemos generan apertura al debate en cuanto al conocimiento que elaboramos durante cada encuentro. Esto hace que nos podamos acercar mucho más al conocimiento y a nosotros mismos ya que mediante la interacción, nosotros, docentes en formación, nos acercamos y alejamos del mismo. Esto nos hace pensar en qué relaciones establecemos hoy con tal saber y qué relaciones podemos llegar a establecer en un futuro.

Todos hablamos, la palabra se habilita para escucharnos sin anular lo que el otro dice sino para construir un conocimiento a partir de eso que ahí está sucediendo.

El diálogo nos iguala, nos pone en evidencia y, sobre todo, nos enfrenta a nosotros mismos.

Hace dos años Gabriela, también dijo:

A decir verdad, del mismo modo fui una entre tantas que creyó en la tarea docente como un rol fácil a desempeñar. Será que imaginé sólo un pizarrón, un borrador y un tema. ¡Casi una actuación para el espejo! Y, para ser más sincera todavía, creí también que en este lugar me darían las recetas.

Hoy me siento un poco avergonzada por ello pero aliviada a la vez. Avergonzada primero porque tuve un pensamiento individualista que bien podría desempañar si asumo una postura mecanicista, reproduccionista, estructurada, conductista. Ese trabajo no sería ni costoso ni esforzado pues me ahorraría pensar. Pero también me siento aliviada porque ahora conozco otra mirada sobre las relaciones con el conocimiento y los sujetos, para no anular al otro ni anularme. A partir de estas propuestas que me hicieron pensar y pensarme, me llené de preguntas. Pero empecé a asumir que en la sociedad está la escuela y en la escuela la sociedad y que podemos transformarla con las acciones pequeñas.

En ambos casos, las voces se asumen como intérpretes, como parte de un hecho que transforma su relación con el conocimiento y su relación con los otros y con ellos mismos. Recuperar lo que sucede en instancias de enseñanza y aprendizaje desautomatiza las ligaduras



que cada cual adopta o establece con el saber, para pensar en la propia formación y elección del rol a desempeñar en un futuro no muy lejano. Ponerle nombre a las acciones que se concretan en las aulas desencadena una serie de reacciones que van desde el asombro que suspende las creencias hasta el entusiasmo que invita a indagar sobre la tarea del educador y la constitución del propio rol.

A modo de conclusión, podemos suponer que al esclarecer la postura que asumimos para desempeñar el desarrollo de la cátedra, permite que los profesores en formación se conviertan en los personajes principales de la trama. El diálogo deja de ser un modo “informal”, no científico, cómodo de enseñanza para instalarse como un acto de profunda complejidad que nos obliga a escucharnos y a reconocernos, para abordar el conocimiento desde un pensamiento crítico que desnaturaliza las prácticas y las representaciones que los sujetos establecemos con los objetos lengua y literatura y, especialmente, con los otros sujetos.

O, como dice uno de los autores desde los cuales pensamos la posibilidad de enseñanza por medio del diálogo, Ramón Flecha:

Así, la solidaridad se abre camino hacia la superación de los problemas creados por el dinero y por el poder. Una de las formas de lograrlo es constituir los contextos educativos como espacios para conversar en lugar de espacios para callar.

El sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas. El aprendizaje dialógico se basa en este principio haciendo frente a los reduccionismos antihumanistas que consolidan la actual colonización sistemática de la vida cotidiana. Entre estos, se destaca en la actualidad la afirmación de que es el medio el que crea el mensaje. De esta forma, supera el dogma post-estructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios.

Son las personas y sus interacciones las que han creado el lenguaje. Ellas han protagonizado el paso del gesto animal al símbolo humano y al habla. Sistemas burocráticos e informáticos, así como corporaciones profesionales, desarrollan estrategias lingüísticas excluyentes, destinadas a mantener su poder sobre las comunidades. Sin embargo, esas mismas instancias son también creadas y mantenidas por personas (1997: 36).

Y en esta “unidad en la diversidad” es que pretendemos formar docentes capaces de trabajar con la diversidad y la horizontalidad basada en el respeto del-a otro-a como sujeto histórico, cultural, social y afectivo. Pero, especialmente, donde no sea más importante la enseñanza del profesor sino el aprendizaje del alumnado.

## Notas

[1] Este trabajo fue compartido en el marco del II° Encuentro mexicano-argentino de Filosofía de las ciencias sociales y crítica cultural - *Diversidades en diálogo: interpretaciones, interpelaciones y realizaciones*, llevado a cabo en San Martín de los Andes (provincia de Neuquén) en junio de 2012.

## Bibliografía

- Chevallard, I. (2005 [1991]): *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, Psicología cognitiva y educación.
- Bombini, Gustavo. 01-09-2005. "Una Mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela." Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8790](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8790)
- Bourdieu, Pierre (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal/Universitaria, Modos de la comunicación social.
- Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chartier, Roger (1995): "'Cultura popular': retorno a un concepto historiográfico". *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. Instituto Mora, México.
- Cuesta, Carolina y Frugoni, Sergio (2001): "Tensiones entre la formación académica y la formación docente en el profesorado universitario: acerca de las subjetividades 'letradas' de los alumnos de Letras". *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, coorganizado por la UNCórdoba y la UNLPlata.
- Edelstein, Gloria (2006 [1996]): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.
- Flecha, Ramón (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Paulo Freire (1974): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998): "Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia". En: *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (2008): *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue, Alternativa pedagógica/Sociología.
- Litwin, Edith (2006 [1996]): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.