

Lectura, escritura y literatura en la formación de formadores

Mgter. Norma Patricia Torres
ISP N° 20 y Escuela Normal N° 3
San Justo, Santa Fe
normapatriciatorres@gmail.com

Abstract

In this essay, the results of a thesis done for "Master of Teaching Language and Literature" (U.N.R) are summarized. This research focuses on how students in higher education see literature representations and the influence on updated trainings which are developed in two blocks: training sessions and cooperative tutorials which take place during the Teacher Training Programme in N° Normal School N° 31 "Republic of Mexico" from San Justo, Santa Fe. The chosen period for the analysis is 2008-2011, which is called "transitional" as it takes place between the adoption in 2007 of the Federal Education Law (after 2006) and the adoption in 2009 and the subsequent implementation of the four years plan for every Teacher Training career. By analyzing (from the perspective of discourse analysis) the information given by the notebooks of reflective analysis about the practice written by the students of "profesorado" during this period appeared - among others - two powerful categories to think teacher training: the teacher as an author (from their proposals and texts that show their reflections on these) and the epistemic potential of writing to create the teacher identity. In this sense, we consider that sharing these results will allow us to contribute to the discussion on how to train the trainers of Primary Education in the field of reading and writing in literature.

Keywords: The teacher as an author, the epistemic potential of writing, social representations

Resumen

En este trabajo se reseñan los resultados de una investigación realizada como tesis en el marco de la "Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura" (U.N.R). Dicha investigación focaliza la mirada en las *Representaciones de la literatura en los estudiantes de Nivel Superior: influencia en las prácticas* que se actualizan y ponen en juego en el espacios de dos dispositivos: los *Plenarios de práctica* y las *Tutorías cooperativas* que tienen lugar durante el momento de las denominadas *práctica docente* en alumnos del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 "República de México", de la localidad de San Justo (Santa Fe).

El período seleccionado para el análisis es 2008-2011, período que se denomina "de transición" dado que tiene lugar entre la aprobación en el año 2007 del *Plan Nacional de Formación Docente* (luego de la derogación de la Ley Federal de Educación en 2006) y la aprobación- en 2009- y posterior implementación, del Plan de cuatro años para todas las carreras de Formación Docente.

Al analizar (desde la perspectiva del *análisis del discurso*) los datos que nos brindaron los *diarios de prácticas* y *cuadernos de análisis reflexivos sobre la práctica* escritos por los alumnos del profesorado durante este período emergieron- entre otras- dos categorías muy potentes para pensar la formación docente: *el docente como autor* (de sus propuestas y de los textos que dan cuenta de sus reflexiones en torno a estas) y *la potencialidad epistémica de la escritura* para la configuración de la identidad docente. En este sentido, consideramos que compartir estos resultados nos

permitirá contribuir a la discusión sobre cómo formar a los formadores de Educación Primaria en el campo de la lectura y la escritura en la literatura.

Palabras clave: el docente como autor, función epistémica del texto escrito, representaciones sociales.

1. INTRODUCCIÓN

1.2 Focalizando la mirada

Lectura, escritura y literatura en la formación de formadores son las categorías que se entretajan en el presente artículo en el que reseñaremos parte de una investigación que hemos realizado como tesis en el marco de la Maestría en Enseñanza de la Lengua de la Universidad Nacional de Rosario en torno a *Representaciones de la literatura en los estudiantes de Nivel Superior: influencia en las prácticas*.

En *Escuela y Literatura*, frente a la pregunta sobre si se puede enseñar la literatura, Roland Barthes, provocador como siempre, responde: “A esta pregunta que recibo de frente contestaré también de frente diciendo que sólo hay que enseñar eso” (1983: 245).

Afirmación que puede resonar como excesiva para quienes pretendemos profundizar sobre sus modos de enseñanza en el Nivel Superior y, en el caso particular de este trabajo que compartiremos, no universitario. Pero, no olvidemos, la literatura también lo es.

El asunto es cómo, qué se intenta lograr: enseñar literatura, ¿es aprender un saber sobre la literatura? ¿Es formar lectores de literatura? ¿Es iniciar a los alumnos-lectores en la escritura literaria? Interrogantes que se entranan con otros y nos posibilitan poner de relieve preocupaciones que emergen en nuestro diario quehacer de formadores de formadores y se constituyeron en *fuentes, nutriente o surtidor* (Sirvent, 2006) de nuestro trabajo de investigación que se inscribe dentro del campo de la Didáctica de la Literatura.

En este sentido, en este escrito haremos referencia, en primera instancia, a dichos interrogantes y a las discusiones, polémicas y decisiones que tomamos en pos de avanzar en la comprensión de estos. Luego, reseñaremos brevemente parte del proceso de configuración de nuestro objeto y algunos de los resultados a los que hemos arribado en torno las *representaciones* que se movilizan en las denominadas *aulas de literatura*.

2. DISCUSIONES, POLÉMICAS Y DECISIONES

¿Qué lugar ocupa la literatura en la formación docente no universitaria?, ¿cuáles son los modos de apropiación de la enseñanza de la literatura en este nivel del sistema educativo? son otras preguntas que constituyen fragmentos de inquietudes que, creemos, pueden entranarse en una discusión mayor si entendemos que la *reconstrucción de prácticas* hace lugar a la *construcción de un saber didáctico* relacionado, en este caso, con la *enseñanza de la Literatura y sus posibles espacios y*

modalidades de inclusión en la escuela. Interrogantes que, como ya enunciáramos, nos interpelan en nuestro diario quehacer de docentes de Lengua y Literatura que tienen a su cargo la formación de los futuros maestros, y que pueden resumirse en la siguiente pregunta: ¿Cómo formar a los estudiantes de magisterio -en el Nivel Superior no universitario- para enseñar literatura en el Nivel Primario?

Creemos que la última pregunta enunciada cobra un especial relieve si se la contextualiza en el marco de los últimos veinte años en lo que nuestro país ha atravesado por dos reformas educativas (1990- 2006), ambas apoyadas en la concurrencia de los niveles federal, nacional y jurisdiccional para el gobierno y administración del sistema educativo. Estos ciclos de reformas convergen en colocar a la formación docente como objeto de críticas y, como consecuencia, de políticas concretas que afectan a la formación docente inicial, a la capacitación en servicio, a la vez que, en el contexto de un sistema educativo descentralizado, introducen nuevos mecanismos de regulación.

En estas reestructuraciones se cifran *representaciones sociales* (Moscovici, 1979) sobre las posibilidades y desafíos de dicha formación. Si se realiza un recorrido sobre los *discursos sociales* (Vasilachis, 2003) emanados de las diferentes voces que intervienen en la construcción política, social y cultural del *currículum* sobre las prácticas educativas en la formación docente se pueden leer estas declaraciones sobre la “crisis” de la enseñanza y del aprendizaje – y de modo particular de la lectura y la escritura- en nuestra sociedad. Tales diagnósticos y reformas conllevan una paradoja particular: al mismo tiempo que se responsabiliza a la acción educativa se recurre a ella como la única salida. La situación, entonces, encuentra puntos paralizantes que colocan a la escuela, y particularmente a sus docentes, en una escena de difícil resolución. Cuestiones que nos interpelaron a desandar los supuestos sociales y culturales que sostienen estos diagnósticos y a reubicar la discusión desde el punto de vista educativo para, con especificidad y desde la responsabilidad propia que le cabe a la enseñanza, para reconfigurar la reflexión.

Y en el marco de estas *representaciones sociales*, la *teoría del déficit* (Bernstein 1989) para referirse a los estudiantes de magisterio aparece en numerosos trabajos de investigación como los de Campoli (2004), Belmes (2008), Cerrutti y Binstock (2011), entre otros. Teoría que procuramos poner en tensión, al optar por una perspectiva de análisis que nos permitiese preguntarnos sobre qué conocemos sobre los saberes e identidades culturales de estos alumnos, sobre sus modos de leer y escribir literatura, de percibir y gestionar la enseñanza de esta.

En este sentido, nuestro trabajo tuvo como propósito profundizar los conocimientos de las *representaciones sociales sobre la literatura y su enseñanza* que se actualizan y ponen en juego durante el momento de las denominadas *práctica docente* en alumnos del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”, de la localidad de San Justo (Santa Fe) puesto que consideramos que esto nos permite contribuir a la discusión sobre cómo formar a los formadores de Educación Primaria en el campo de la literatura y su enseñanza. El período seleccionado para el análisis es 2008-2011, período que podríamos denominar “de transición” entre la aprobación en el año 2007 del *Plan Nacional de Formación Docente* (luego de la derogación de la Ley Federal de Educación en 2006) y la aprobación- en 2009- y posterior implementación, del Plan de cuatro años para todas las carreras de Formación Docente.

Los datos para esta investigación los tomamos del espacio de *práctica docente*, centrando la mirada en dos dispositivos denominados: *Tutorías cooperativas* y *Plenarios de prácticas* del Profesorado de Educación Primaria mencionado en el párrafo anterior. Durante el trabajo de campo utilizamos instrumentos de recogida de información variados. En primer lugar, la escritura de *Autobiografías de lectura* en la que se solicitó que escribieran sobre su formación como lectores literarios. Luego, la lectura de diferentes documentos escritos durante el proceso de prácticas: planificaciones, narraciones pedagógicas, diarios de prácticas, cuadernos de análisis reflexivos sobre la práctica del equipo o la pareja pedagógica. Otros instrumentos fueron las entrevistas abiertas con alumnos y docente a cargo de dichos espacios.

En este punto, puede resultar pertinente preguntarse por qué focalizar la mirada en un *contexto* y una experiencia particular. En primera instancia, cabe aclarar que el trabajo que estamos reseñando retoma fundamentalmente propuestas realizadas por investigadores de nuestro país: Gustavo Bombini (1992,1995, 2004, 2005, 2007, 2012); Carolina Cuesta (2007) Valeria Sardi (2006); Sergio Frugoni (2006); Paola Iturrioz (2007); María Elena Almada (1997); Maite Alvarado (2001); Analía Gerbaudo (2005, 2006,2012), entre otros. Dado que entendemos a la didáctica como una disciplina situada la decisión de partir de estos aportes, que vuelven sobre los problemas que se presentan en especial en nuestra región, nos permitió avanzar de modo más directo en el estado de la cuestión.

En este marco, la decisión de recolectar los datos en el espacio de la *práctica docente*- y a estas instancias en particular- responde a diferentes motivos. En primer lugar, cabe puntualizar que entendemos a la *práctica docente* como *práctica social* (Edelstein y Coria, 1995). Además, este asunto cobra relevancia si consideramos que son los espacios de *prácticas* los que más se cuestionan o interpelan a la hora de las revisiones e innovaciones curriculares en el campo de la Formación Docente. Por otro lado, *las prácticas*, como instancia curricular, poseen una significación diferente al resto de las instancias por el protagonismo del sujeto alumno al intervenir en una institución como docente. A la luz de los factores enunciados, creemos que es una instancia con mucho potencial para indagar en las *representaciones sociales sobre la literatura y su enseñanza* puesto que los alumnos-docentes inmersos en las *situaciones de práctica* apelan a distintos reservorios de saber para resolver sus intervenciones y es ahí donde se develan las significaciones y marcos referenciales de interpretación. Estos significados pueden operar como facilitadores o como *obstáculos epistemológicos* (Camillioni, 1997) de procesos de aprendizajes que colaboren en la superación de perspectivas acríicas, tecnologicistas y poco sensibles a las demandas del contexto escolar actual.

En este sentido, las instancias seleccionadas: *Tutorías cooperativas* y *Plenarios de prácticas* nos posibilitaron, por un lado, conocer las *representaciones sociales* sobre la *literatura* que poseen los alumnos-practicantes del profesorado de Educación Primaria y, paralelamente, cómo éstas se ponen en tensión durante los procesos de reflexión sobre la práctica educativa de los alumnos-docentes durante la experiencia estudiada.

En suma, focalizamos la mirada en estos dos *dispositivos* (Souto, M. y otros, 1999) de la instancia de *práctica docente* porque consideramos que esto nos permite contribuir en la construcción de *saberes* acerca de las prácticas de formación docente, en especial, en relación con el debate referido

a la enseñanza y a la didáctica de la literatura y, más específicamente a las *representaciones, saberes y contenidos* (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991) que se ponen en juego durante ese proceso de formación.

Entendemos, siguiendo a Gustavo Bombini que “Saberes sociales, saberes de los sujetos sobre la lengua, sobre la literatura, se juegan en las prácticas de lectura y escritura en nuestras clases; saberes que no deben ser descalificados , sino que deben ponerse de relieve en tanto saberes sobre el texto y sobre la cultura que están activos en cada clase” Y, en este sentido, “discutir su estatuto epistemológico es precisamente la tarea reservada a una didáctica, enseñar a sopesarlos es la tarea inminente de una formación docente que no sea reductiva en sus modos de concebir el conocimiento escolar.” (2006: 78)

Desde la convicción de que una forma de avanzar en la comprensión de la realidad escolar – y de cómo se ponen en juego esos saberes en lo cotidiano del aula- sería a través del conocimiento de lo que ocurre en el interior de la escuela, es que optamos por focalizar la mirada en la experiencias mencionada y enmarcar nuestro trabajo en la *perspectiva etnográfica* (Rockwell, 1995, 2009) ya que a través de ella se puede entender mejor la naturaleza de los procesos constitutivos de la realidad cotidiana de la escuela y, al mismo tiempo, articular estos procesos con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en un determinado momento histórico.

Sostiene Bombini: “La enseñanza de la literatura se liga específicamente a formación de lectores y es la escuela el espacio donde se consolidan representaciones duraderas sobre la literatura para variados y numerosos grupos de lectores y no lectores” (2001: 28). Consideremos que atender al *contexto* en el que estas prácticas se desarrollan, no es sólo una variable más a considerar sino una parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica de la didáctica de la literatura puesto que no se trató de leer -en este trabajo- *dispositivos de prácticas* como recursos didácticos aislados sino que se buscó recuperar el contexto histórico político en el que tienen lugar, leer o releer los debates culturales y pedagógicos que se trasuntan en las *representaciones sociales sobre la literatura y su enseñanza* que los alumnos ponen en juego e identificar las *matrices epistemológicas* y los correspondientes debates en el campo de la literatura en los que se pueden enmarcar.

3. EL AULA DE LITERATURA: ENTRE EL DEBER Y EL DESEO

Al reconstruir la experiencia de la *práctica docente* y de los *dispositivos* diseñados en esta institución en particular: *Tutorías cooperativas* y *Plenarios de prácticas* pudimos observar que para ir configurando nuestro objeto de estudio, debíamos focalizar -en primera instancia- la mirada en los *Diseños para la formación docente* y en el diálogo con el entramado de la producción cultural y de los debates disciplinarios de diferentes momentos históricos, atendiendo en este caso a los postulados de Goodson (1997) sobre la necesidad de percibir el carácter social e histórico de las disciplinas escolares. Luego, centramos la mirada en los *dispositivos* diseñados en la institución que nos ocupa puesto que consideramos que para comprender la complejidad de la problemática estudiada debíamos articular dos dimensiones: la de la *producción discursiva oficial* y la de las *prácticas concretas* desarrolladas en el día a día en las instituciones escolares. Intentamos, de ese

modo, atender a la complejidad del objeto que nos ocupaba y no quedar circunscriptos a la simplificación de considerar que se puede comprender esta problemática restringiendo el análisis a un recorrido por planes de estudios. Al abordar este aspecto desde variadas fuentes orales y escritas pudimos recabar diversidad de posiciones, intervenciones, voces y experiencias en torno a la problemática investigada. Y, en este punto, emergieron dos categorías muy potentes para pensar la formación docente: *el docente como autor* (de sus propuestas y de los textos que dan cuenta de sus reflexiones en torno a estas) y *la potencialidad epistémica de la escritura* para la configuración de la identidad docente.

En este sentido, postulamos que los espacios abordados y los textos que allí se producen (*Diario de la práctica* y *Cuaderno de análisis reflexivo*) conllevan una modalidad de trabajo que podría definirse como una *epistemología* y no como mera *metodología*. En primera instancia, porque se busca poner en tensión la llamada *concepción bancaria* del conocimiento ya que dichos espacios se proponen como un ámbito de producción de conocimiento donde se da lugar a la pregunta, a la indagación, a la desnaturalización de lo dado. Además porque en los *Plenarios* y *Tutorías* se trabaja sobre las producciones, sobre las lecturas y las escrituras, ajenas y propias, que se convierten en objeto de análisis. En suma, espacios y textos que nos dan pistas sobre una posible- y potente- relación entre formación docente, trabajo docente y prácticas de lectura y escritura.

Por otro lado, al analizar la presencia de la literatura en las *Autobiografías de lectura* y sus referencias a la escuela primaria y secundaria, nos encontramos con una polifonía de *representaciones sobre la literatura y su enseñanza* que nos remitieron a diferentes tradiciones y prácticas de enseñanza de la misma. Aparecen algunas nociones narratológicas conviviendo con la tradición historiográfica y usos *aplicacionistas* y *diseccionistas* de diferentes categorías teóricas. Referencias a ciertas “pedagogías del placer” y de la literatura “al servicio de”, para la enseñanza de los “buenos sentimientos” y de las efemérides o para la búsqueda de “sensaciones” que a su vez, se encuentran asociada a un “mensaje” de transparencia en relación con la comprensión de los textos literarios. Aspectos estos que deben, supuestamente, relacionar a los sujetos con el mundo literario y su enseñanza.

Representaciones (algunas de ellas) que pudieron ser objetivadas y desnaturalizadas por los alumnos al ponerlas en relación- en otro momento de su proceso de formación- cuando debieron pensar sus *aulas de literatura*. Y, otra vez en este punto, aparece la *fuerza epistémica de la escritura* (Wells, 2001) y del *diálogo en la enseñanza* (Burbules, 1999). Recordemos que Maite Alvarado y Marina Cortés (2001) ya habían señalado que la escritura promueve procesos de objetivación y descentramiento, y ese descentramiento es el que permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Al escribir sobre sus quehaceres, problemáticas e interpelaciones los practicantes pudieron pensarse como docentes y en esa relación rever sus representaciones.

Podríamos decir entonces que la participación en estos dispositivos y la escritura de los *Diarios* y *Cuadernos* no sólo modificó la mirada didáctica y puso en tensión sus *representaciones* si no que también transformó su relación con el conocimiento y su acceso a él puesto que les permitió revisar su relación con dicho conocimiento, con la escritura y con algunas prácticas y *representaciones cristalizadas* en su memoria escolar. Al escribir y analizar sus prácticas, dialogan con su propia formación, sus propias representaciones sobre el ser docente y sobre la literatura y su enseñanza.

Parafraseando a Leonor Arfuch (2006) al hacer referencia a la inquietud biográfica en el campo de la educación, creemos que se hace necesario -cada vez más- valorar el papel de la biografía en el aula, la necesidad de atender y entender las singularidades, de dar cabida a experiencias diferentes, de conciliar la multiplicidad existencial, la diversidad cultural, con el imaginario igualador de la institución educativa. También éste es un trabajo de configuración de identidades, en la tensión entre regulaciones y normas que rigen para todos y los rasgos particulares que comparten sólo algunos. El giro hacia la subjetividad, hacia aquello que aparece como el mundo privado pero que se pone en juego en la dinámica del grupo puede ser esencial para el entendimiento intergeneracional, tan conflictivo a veces. También las posiciones respectivas de docentes y alumnos se reconfiguran, en la perspectiva dialógica *de ser con un otro*, en términos de mutuo protagonismo y reconocimiento. El valor biográfico adquiere así, en la formación docente una singular relevancia. Al analizar las voces de los alumnos sobre las escenas y propuestas que a lo largo de su formación han conformado hitos para pensar la enseñanza de la literatura pudimos relevar que estos hacen referencia a instancias formales y no formales. Sin lugar a dudas la intervención en el campo profesional, en las escuelas o en organizaciones de educación no formal, es un componente clave para estos espacios curriculares de la formación docente inicial, pero la estadía en esos espacios puede tener infinidad de formas y significados como experiencias existan. Para nosotros es fundamental que asumamos la estadía en estos “lugares de residencia” como los lugares genuinos para encontrarse, inmiscuirse y reflexionar sobre la práctica. Al respecto, es pertinente lo enunciado por Blázquez Entonado “su utilidad depende del grado en que tales procesos le permitan al alumno de formación docente analizar la interacción, cuestionar creencias, representaciones y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad” (citado en Sanjurjo, 2005: 44)

Y, al asumir su rol como futuros docentes, surge la tensión entre el deber y el deseo, las voces de los diferentes actores se entraman en las *Tutorías cooperativas* y se vislumbran en los *Diarios* y *Cuadernos* en los que los enunciados remiten a lo conjetural y a lo posible, a los discursos oficiales, a la gramática escolar y a las fantasías de intervención (Gerbaudo, 2013).

4. CONCLUSIONES

En suma, pudimos inferir que el aula de literatura se postula como un lugar de encuentro con “lo literario” y como un espacio en el que reconfigurar y dotar de nuevos significados a prácticas más tradicionales, tal como observamos al abordar las *narrativas* seleccionadas por los alumnos para compartir en los *Plenarios de prácticas*. Y, en este punto, surge otra vez la potencialidad de los dispositivos analizados puesto que ellos se intenta recuperar – potenciar la importancia del diálogo y de la escritura en la enseñanza; diálogo y escritura que exigen un compromiso cognitivo-emocional y el reconocimiento, entonces, de la importancia de estos como condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la mejora de la práctica docente, asumiendo de este modo que se depositan en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo.

En muchos aspectos nuestro sistema educativo actual puede ser considerado anti-dialógico, por ende, pensamos que estos espacios permiten “jugar el juego” (con sus reglas y movidas apropiadas)

para iluminar, en las condiciones más favorables, los aspectos creativos, y potentes de un diálogo (y de la escritura) para así, contrarrestar las tendencias que hoy quieren considerar la enseñanza como una técnica. Diálogo como relación comunicativa con los otros, lo que supone no solo lo cognitivo sino también la formación de lazos emocionales como el respeto, la confianza y el interés, la capacidad de escuchar y la tolerancia ante el desacuerdo.

Referencias

Arfuch, Leonor. “Historias de vida: subjetividad, memoria y narración” (Clase 3), en: Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, Buenos Aires: FLACSO, 2006.

Bombini, Gustavo. La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.

----- Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura. Rosario: Homo Sapiens, 1994.

----- “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”. En: Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria 2-3, 1996

----- “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”. En: Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura. 1, 2001.

----- “La literatura en la escuela”, en Maite Alvarado (editora) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Manantial, 2001.

----- Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

----- “Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras”, en: Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura. 3, 2005.

----- Reinventar la enseñanza de la lengua y de la literatura. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.

----- “La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica”, en: Anales de la Educación Común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/Dirección Provincial de Planeamiento - Tercer ciclo, Año 3, Nº 6, julio. 2007.

-----y otros. Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires: Biblos, 2012.

-----y otros. Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente. Buenos Aires: El hacedor, 2012.

Bustamante, Patricia. “La escritura de las prácticas como instrumento de investigación”, en: Bustamante, Patricia y Campuzano Beatriz (Coordinadoras). Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta. Salta: Plan Provincial de Lectura / Ministerio de Educación, 2006.

Chartier, Anne Marie. Enseñar a leer y escribir. Una aproximación. México: Fondo de cultura económica, 2004.

----- La acción docente: entre saberes prácticos y saberes teóricos. Buenos Aires: FLACSO, 2007 (mimeo).

Dalmaroni, Miguel. La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2009.

----- “Leer literatura: algunos problemas escolares”, en Moderna sprak. Vol 105, N° 1, 2011.

Gerbaudo, Analía. “Los controles epistemológicos en el campo de la didáctica: las estrategias de las disciplinas, las comunidades de investigación y el poder político”, en: Herrera de Bett, Gloria (compiladora) Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura .Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, 2003.

----- Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad del Litoral, 2006.

----- “La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria”, en: Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Año 5, N° 5, agosto 2010.

----- (Directora). La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Santa Fe-Rosario, Univ. Del Litoral-Homo Sapiens, 2011.

----- “De la “revolución” a la “nano-intervención”: tonos, inflexiones y acentos en la escena teórica contemporánea”, en Universidad Nacional de Tucumán: Revista Telar, 2013 (en prensa).