

Tapia, Stella Maris; Gómez Viñao, Victoria; Peña, Jonathan (2021). Políticas educativas y Diseño Curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura. *Polifonías. Revista de Educación*, VII, 19 (nov. 21), 248-276. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Revista%20Polifon%C3%ADas%2019%20%283%29.pdf>

## **Políticas educativas y Diseño Curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura**

### **Education Policies and Curricular Design in Rio Negro's Secondary School: Analysis towards Language and Literature teaching**

Tapia, Stella M.

Gómez Viñao, Victoria

Peña, Jonathan

#### **Resumen**

La Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) constituye una política de transformación educativa del sistema secundario de la provincia de Río Negro, cuyas definiciones se plasman en el Diseño Curricular de 2017. El objetivo del presente trabajo es analizar este documento curricular desde la didáctica de la lengua y la literatura, estudiando cómo se presentan la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y las lenguas, la literatura y otras formas de comunicación y cultura en el área específica Educación en Lengua y Literatura. Se procura indagar, en dicha área, el modo de fundamentar la política lingüística y planificar los saberes a enseñar, en función del objetivo general curricular de establecer prácticas democráticas e inclusivas en el nivel. La indagación en el currículum normado u oficial, desde el análisis de contenido, procura explicar continuidades en las tradiciones de enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura, enfocando la discusión en torno a los conflictos lingüísticos, la valorización institucional de la literatura y el rol de los medios de comunicación en la formación de ciudadanía. Estas dimensiones apuntan a profundizar la comprensión acerca de las condiciones en las que se realizan las prácticas docentes, identificando discontinuidades y tensiones al interior del currículum oficial.

**Palabras clave:** políticas educativas, nivel secundario, currículum, Escuela Secundaria Rionegrina, Lengua y Literatura.

#### **Abstract**

Rio Negro's Secondary School (ESRN in Spanish) constitutes an educational policy transformation of the high-school system in the province, which definitions are displayed in the Curricular Design of 2017. The aim of the present work is to analyze this curricular document in relation to Language and Literature teaching, by studying how instruction and learning of the language, literature, other means of communication and culture are presented in the specified area of Language and Literature Education. This article seeks to investigate, in the mentioned area, the way of substantiating the linguistic policy and plan out the knowledge to be taught, according to the general curricular objective of establishing democratic and inclusive practices in the academic level. The inquiry in the stated or official curriculum, from the content analysis, attempts to explain continuities in the scholastic discipline of Language and Literature teaching traditions, while focusing discussion on linguistic conflicts, the institutional valorization of literature and the role of media in citizenship formation. The previous dimensions point to deepen the comprehension towards the conditions of teaching practices are held, by identifying discontinuities and tensions inside the official curriculum.

**Keywords:** Education Policies, Secondary School level, curriculum, Rio Negro's Secondary School, Language and Literature.

## **Introducción**

La Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) resulta de un proceso de transformación educativa iniciado en la provincia de Río Negro en el año 2015. La Resolución del Consejo Provincial de Educación 945/17, que instrumenta la ESRN, aprueba su Diseño Curricular (DCESRN), el que se define como “un elemento fundamental del conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación tendiente a garantizar la inclusión de las mayorías, profundizando las prácticas inclusivas y democráticas” (2017: 11). El objetivo del presente trabajo, desarrollado en el proyecto de investigación “Dimensiones de la práctica docente: una aproximación en clave analítica” (UNRN), es indagar las políticas educativas prescriptas por las instancias gubernamentales provinciales. Para ello, se analiza el diseño curricular como documento que pauta y reglamenta las condiciones en las que se realizan las prácticas docentes, en particular, desde la didáctica de la lengua y la literatura. Nos preguntamos: ¿Cómo se fundamentan la/s lengua/s y su enseñanza en las políticas públicas que delimitan la educación secundaria en la provincia? ¿Qué rol se asigna al lenguaje y a las lenguas? ¿Cómo se articula el marco teórico general del Diseño Curricular con la disciplina escolar Lengua y Literatura en su especificidad? ¿Las posiciones acerca del lenguaje humano y de las lenguas que se asumen en el área específica son consecuentes con las prácticas inclusivas y democráticas que se procuran garantizar?

El análisis del documento DCESRN (2017) se aborda metodológicamente desde el análisis de contenido. Esta metodología se inscribe en las indagaciones en didáctica de la lengua y la literatura en Argentina que procuran explicar la historia de la disciplina escolar Lengua y Literatura a partir del análisis de documentos oficiales prescriptivos y de las transformaciones, continuidades y formas de imbricación que conllevan las prácticas concretas de enseñanza. En primer lugar, se analiza la articulación entre el marco teórico general del diseño con el marco teórico particular del área Educación en Lengua y Literatura, expuesto en su fundamentación. En segundo lugar, se vincula dicha fundamentación con el criterio organizativo de saberes por géneros textuales, característica que distingue al área de este documento prescriptivo jurisdiccional frente a otros diseños jurisdiccionales. En tercer lugar, se analizan críticamente particularidades del área en la prosecución del objetivo de inclusión y desarrollo de prácticas democráticas, nociones fundamentales del marco teórico general.

### **La lectura de los diseños curriculares como documentos**

Diversos autores (citados en Gvirtz y Palamidessi, 2002; Grinberg y Levy, 2009) refieren al currículo como construcción derivada de procesos que implican una selección, organización, distribución y transmisión de saberes y contenidos promovidos por un sistema educativo. El currículo es la construcción que condensa los saberes que una sociedad define como fundamentales, valiosos, aceptados y legítimos, en ocasiones de manera explícita y detallada, y, a veces, de manera implícita. Por este motivo, todo diseño curricular posee funciones manifiestas o explícitas y latentes u ocultas. Al respecto, los teóricos señalan el papel del currículo en la definición de cultura para una sociedad y las formas de poder que supone esta legitimación de criterios sobre el saber y su distribución.

A partir de lo planteado, nos preguntamos qué saberes legitima el DCESRN (2017) en el área de Lengua y Literatura. ¿Qué funciones se presentan como manifiestas y cuáles latentes? ¿Cuáles son las problemáticas ocultas, desplazadas o anuladas?

Los trabajos en didáctica de la lengua y la literatura que se presentan a continuación constituyen antecedentes teórico-metodológicos del campo en la lectura de documentos curriculares. Si bien difieren en sus enfoques teóricos, coinciden en la necesidad de indagar acerca de los modos de vinculación entre las normas que instauran las políticas públicas educativas y las prácticas de enseñanza a las que procuran regular. Estos análisis evitan la concepción especular de que las prácticas reproducen aquello que está normado y proporcionan principios explicativos de las continuidades, negociaciones y rupturas entre normas y prácticas y entre las reformas y revisiones de las primeras. Por otra parte, metodológicamente, en lo que atañe al análisis documental, el análisis de contenido de las prescripciones curriculares de diversos niveles jurisdiccionales (nacionales o provinciales) consiste en vincular temáticamente, contrastar y complementar las normativas enfocando

objetos de enseñanza y/o marcos teóricos de procedencia, además de explicarlas, en algunos casos, en relación con los circuitos de experticia que configuran sus contextos de producción (Cuesta, 2019; Dubin, 2019) o con diferentes textos que actúan en la materialización de la transposición didáctica, entre ellos, los manuales escolares (Riestra, 2008; Negrín, 2015). En otros casos, el análisis documental permite sustentar propuestas de enseñanza (Funes y Poggio, 2015; Moro, Gaiser y Battista, 2019).

Bombini (2012) señala que las investigaciones de fines del siglo pasado y, principalmente, de inicios del siglo XXI acerca del estudio de la historia de las disciplinas escolares dentro de los estudios históricos sobre el currículo han sido productivas para el avance de la didáctica de la lengua y la literatura, para entender los cruces de textos y discursos, polémicas y debates por la hegemonía que se entrecruzan en los campos lingüístico-literario y pedagógico y que no se limitan, únicamente, a la lógica oficial de reformas. Duarte (2011) enfoca, por otro lado, cómo se propone la enseñanza de Literatura en los documentos nacionales: analiza la falta de políticas públicas nacionales en torno a la definición de un canon literario y de lineamientos que fundamenten las decisiones por las cuales se seleccionan determinadas lecturas para la Escuela Secundaria.

Negrín (2015) y Nieto (2017) estudian la reconfiguración de la asignatura Lengua y Literatura en la llamada Prácticas del Lenguaje, que instauran los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (2006): coinciden en señalar el rechazo del currículo a la descripción de la lengua como sistema, con insistencia en el carácter o polo social del lenguaje. Los estudios sobre los diseños curriculares jurisdiccionales de Provincia de Santa Fe (Gerbaudo, 2011; Lorenzotti, 2018); La Pampa (Moro, Gaiser y Battista, 2019); Ciudad de Buenos Aires (Funes y Poggio, 2015) y la indagación comparativa en los diseños de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y el de Río Negro del año 2008 (Tapia y Riestra, 2014) dan cuenta de análisis parciales acerca de problemas específicos en los textos prescriptivos, ya sea porque muestran problemas para la enseñanza de la literatura, como la relación entre literatura, teoría literaria y didáctica; la omisión de métodos para abordar contenidos gramaticales en el aula o la falta de integración de pasajes que visibilicen las articulaciones de los objetos de enseñanza. Cuesta (2011, 2019) y Dubin (2019), por su parte, identifican los encastres que operan históricamente, entendiendo por tales, la superposición y acumulación fragmentaria de marcos teóricos y eslóganes que proceden de los círculos de expertos, tanto en los diseños a nivel nacional, como en distintos diseños curriculares provinciales.

En síntesis, los análisis documentales de diseños curriculares en didáctica de la lengua y la literatura adoptan una metodología vincular y contrastiva y constituyen un insumo que permite dar inteligibilidad a ciertos ángulos normativos de las prácticas de enseñanza en la disciplina escolar. En esta línea, nos interesa ahondar en el Diseño Curricular de la ESRN (2017), contrastando dos dimensiones del documento: la que se podría adscribir al campo

pedagógico - didáctico, que fundamenta los lineamientos generales de la educación secundaria de la Provincia de Río Negro, y la que atañe específicamente a la enseñanza de Lengua y Literatura como disciplina escolar.

### **Lenguaje, sociedad y conocimiento en el DCESRN**

El capítulo dos del DCESRN, denominado “Marco teórico”, está compuesto por ocho apartados que repiten anafóricamente la forma “Acerca de...” en sus títulos. Esos subcapítulos desarrollan los temas: sociedad, sujeto, conocimiento, currículo, enseñanza, aprendizaje, consideraciones metodológicas y evaluación, en el orden precedente. Se presenta allí al conocimiento como una construcción histórica del sujeto en interrelación con la sociedad y a la enseñanza como una práctica social que se desenvuelve históricamente. Se menciona el papel de la comunicación para compartir conocimiento y se asigna a esta un rol central en la construcción de ciudadanía:

Si se piensa la enseñanza desde la concepción de conocimiento que atraviesa a los sujetos emocional y epistemológicamente, se potencia su característica comunicativa y ciudadana. *Formar sujetos que sepan comunicarse, expresarse y defender sus ideas, es garantizar ciudadanía que solo perdurará en la medida en que atraviere el plano emocional*” (DCESRN, 2017: 24. En itálicas en el original).

Sobre el lenguaje, estrictamente, no hay referencias en este capítulo, pese a la adscripción a las teorías de Vygotski para definir aprendizaje y desarrollo, particularmente, para explicitar el conocimiento como proceso de interacción social del que forman parte “procesos comunicativos” y discursos (2017: 25). En tal sentido, la dimensión del lenguaje está ausente de las definiciones teóricas que sustentan el DCESRN: no se problematiza su rol en la enseñanza, el aprendizaje ni la evaluación.

En el capítulo 3, “Finalidades de la educación secundaria”, se exponen diecinueve objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, muchos de los cuales refieren a la formación de ciudadanía y de conciencia crítica, el ejercicio de derechos y la igualdad de oportunidades. Entre estos objetivos, se enuncia:

Formar lectores críticos y productores de la cultura escrita, capaces de leer, interpretar y argumentar una posición frente a la literatura y la información, propiciando formar escritores con profundos conocimientos de la lengua española, capaces de producir diversos textos tanto orales como escritos para manifestar ideas, organizar información, producir conocimientos y comunicarse con otros (2017:31).

Si bien en la escuela toda y en el marco de cada una de las disciplinas escolares de las diferentes áreas se abordan contenidos y saberes como la lectura crítica y la producción de textos que se relacionan con este objetivo, lo asociamos directamente con la disciplina escolar Lengua y Literatura, ya que la literatura y la lengua española son tradicionalmente sus objetos de enseñanza. En el mismo capítulo, el apartado “Pilares de la Escuela Secundaria de Río Negro” define, entre sus ejes, la justicia curricular, la inclusión y la educación en las múltiples y emergentes alfabetizaciones. Bajo este último subtítulo se hace referencia a la alfabetización en un sentido muy amplio que excede la lectura y la escritura en los comienzos de la escolarización y comprende “alfabetización científica, digital, ciudadana, intra e intersubjetiva, corporal y artística” (2017: 35). Asimismo, se asocian ciudadanía y variedad lingüística: “El ejercicio de la ciudadanía plena implica el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad de todo sujeto de derecho, respetando las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género” (2017:35).

Las bases del DCESRN instauran, de este modo, que la lengua española es la lengua de la escritura en la escuela y que el plurilingüismo es un contenido de enseñanza en relación con las lenguas segundas (incluyendo mapudungun<sup>1</sup> e inglés). Así, no se encontraría problematizado, al interior del documento, si la lengua materna o primera de los estudiantes es el español ni tampoco sus variaciones regionales, por tanto, no habría una consideración real de la postulada diversidad del sujeto del aprendizaje. El debate sobre el plurilingüismo no constituye un contenido del área Educación en Lengua y Literatura; se encubriría, así, el conflicto lingüístico característico de la enseñanza de la lengua entre prácticas normativizadas, estandarización y respeto por las variedades (Iturrioz, 2006; Bixio, 2007; Cuesta, 2019). El plurilingüismo es el eje, en cambio, del área Segundas Lenguas.

El motivo de la enseñanza de las lenguas, según estos fundamentos generales, radica en la formación ciudadana. Al analizar los contenidos del área Educación en Lengua y Literatura, vemos (como se desarrollará luego) que esa formación ciudadana se realiza mediante el dominio de los géneros, entre los que resultan mayoría los propios de la comunicación social de masas: los medios impresos y digitales.

La prevalencia de la comunicación social se presenta como un componente interdisciplinario a través de un taller que forma parte del área curricular y cuyo nombre varía desde Taller de Articulación Disciplinar en Distintos Lenguajes (en el Ciclo Básico) a Taller de Comunicación. Este último, en el Ciclo Orientado, incrementa su carga horaria paulatinamente, en desmedro de la carga estricta de Lengua y Literatura, a la que sustituye completamente en quinto año. Consecuentemente con esta reducción horaria, los contenidos disciplinares propios de

---

<sup>1</sup> La Provincia de Río Negro pertenece a la Patagonia argentina, zona habitada por pueblos originarios (en su mayoría pertenecientes a la cultura mapuche) que lograron resistir a la denominada “Campaña al Desierto” (1880). El mapudungun es la lengua propia del pueblo originario mapuche.

Lengua y Literatura del Ciclo Orientado, tradicionalmente saberes literarios, ceden paso a los contenidos de la comunicación mediática.

En otro orden, al contrastar la fundamentación general del marco teórico del Diseño con la fundamentación específica del área Educación en Lengua y Literatura, se observa que en esta última no se presentan los planteos propios de la primera. Así, no habría una conexión entre las dos partes que refiera, en los contenidos disciplinares, a las características liminares que generan heterogeneidad en el aula y que pueden requerir de un proceso de inclusión; tampoco forman parte de la fundamentación del área los términos de inclusión, democratización y poder, ni los aprendizajes como procesos heterogéneos, consecuencia de los diversos desarrollos, evaluables en trayectorias distintas de los estudiantes. Más allá de la discontinuidad entre ambas partes, se aprecia una mirada epistemológica diferente en torno a la enseñanza, al aprendizaje y a los objetivos de la educación.

En la fundamentación del área se enuncian ejes didácticos, definidos como nociones para realizar las transposiciones didácticas y para organizar la progresión de esos saberes. Estos ejes comprenden: el lenguaje en uso y contexto, la lengua como sistema, los géneros textuales como acciones y la literatura como obra y género. En el primero de ellos, se identifica a los textos como el objeto de enseñanza central de Lengua y Literatura. El tercer eje, por su parte, no parece diferenciarse del primer eje nombrado, por cuanto, si atendemos al marco teórico en el que se inscribe el diseño, el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004), el lenguaje en uso se realiza en actividades de lenguaje que se organizan en los géneros textuales. Estos corresponden a regularidades estables relativamente, son adaptados y adoptados por los sujetos para actuar, según sus representaciones, en los contextos determinados. Es así como, lenguaje en uso, contexto y géneros textuales como acciones resultan una misma entidad, disociada en los ejes didácticos del DCESRN, sin que se manifieste el propósito de esta disociación.

La lengua, por su parte, es definida por su rol instrumental en función de la comunicación, apelando a la explicación teórica del lingüista E. Coseriu: “Las lenguas son técnicas históricas (Coseriu, 1991) adquiridas en la primera infancia [sic] poseen características sistemáticas que se ponen en práctica para realizar producciones textuales adecuadas y eficientes” (DCESRN, 2017: 107). Esta caracterización no supone, sin embargo, los matices con los que el lingüista rumano diferencia la lengua funcional de la lengua histórica: la última configura un entramado de sistemas o un producto cultural histórico, por oposición a la unidad de dialecto, estilo y nivel sociocultural que caracteriza a una lengua funcional (Coseriu, 1992). La definición de lengua del DCESRN excluye, pues, la heterogeneidad de la lengua, recortando la complejidad inherente a esta última.

La presentación de la categoría género textual en el DCESRN se establece desde una polémica entre el interaccionismo socio-discursivo y la gramática textual (tipologías

textuales), pero tal distinción no se desarrolla ni explica a los docentes a quienes se dirige el diseño. Se enuncia en el documento como una premisa compartida por todo el colectivo docente que enseña la disciplina escolar, asumiendo, en apariencia, una adhesión a una única perspectiva teórica:

El modelo de las tipologías textuales no es el mismo que el de géneros desde la perspectiva del Interaccionismo. Las tipologías textuales constituyen estructuras abstractas que son descriptas y aplicadas en clase con la finalidad de aprender a leer y escribir. Los efectos logrados con la aplicación de este modelo no fueron los esperados para los que enseñamos lengua desde hace varios años” (DCESRN, 2017: 108).

La atribución al “nosotros” -docentes como sujeto de la experiencia- da cuenta de la evaluación enunciativa (Bronckart, 2004) que hacen de sí los autores de esta parte del diseño, asumiendo criterios de autoridad desde la experiencia práctica concreta: los “que enseñamos lengua desde hace varios años”. La transformación que radica en la adopción del objeto de enseñanza género textual como el eje del currículo, transformación innovadora si la comparamos con otros diseños curriculares, es delimitada por la negación, desde el actuar docente, obviando la explicación teórica que solo puede recuperarse en la bibliografía que adscribe al interaccionismo socio-discursivo, no en el documento del DCESRN: “...para posicionarnos desde otro lugar en la enseñanza y buscar otro trayecto didáctico que no empiece en la teoría y genere clasificaciones o tablas de sistematización de categorías” (DCESRN, 2017: 108).

Si bien una de las principales referencias del marco teórico del interaccionismo es Voloshinov, quien postula el problema de los géneros en relación con los grupos sociales y las épocas, considerando, además, su dimensión ideológica: “...siendo el género un reflejo ideológico de ésta [la comunicación social] en su tipo, estructura, finalidad y composición social “ (2009: 156), no se observa tal conflictividad ni heterogeneidad política y social de las luchas por el poder en el planteo del área Educación en Lengua y Literatura, sino que se presenta al lenguaje como un fenómeno natural: “el lenguaje es la actividad esencialmente humana que nos habilita el conocimiento, construye la conciencia individual en el hacer con otros” (DCESRN, 2017: 106). Esta problemática anulada es consecuente con la visión de la cultura: por estar imbuidos en una cultura nos adueñamos de los géneros textuales, que nos constituyen social y culturalmente como personas (no hay matices en la afirmación que sigue): “... según el medio que nos rodea nos vamos impregnando de estos formatos [los géneros] constituyentes de la identidad social y cultural. La escuela los adopta para complejizar y perfeccionar su uso” (DCESRN, 2017: 108).

En síntesis, el DCEARN plantea un encuadre general para la Escuela Secundaria de la Provincia de Río Negro en el que se postula la justicia curricular sustentada en valores como la inclusión del sujeto en la relación con su alteridad, la educación de calidad como apropiación crítica del conocimiento social, el respeto por la heterogeneidad de los estudiantes como protagonistas de la construcción de saberes, sujetos de derecho y sujetos políticos con trayectorias diversas y múltiples alfabetizaciones. Esta opción epistemológica no se condice con la del área Lengua y Literatura que planteará una mediatización de la relación persona-sociedad a través del lenguaje, en un proceso constante y con un mecanismo homogeneizador y regulador: los géneros textuales y su progresivo dominio, además de la apropiación de los mecanismos de la lengua estándar. Si los propósitos de la escuela secundaria y los del área encuentran ejes comunes en la organización de los saberes, será la selección de esos saberes la que marque una tensión mayor que la mencionada previamente, como se desarrolla a continuación.

### **“Los saberes a construir” en Lengua y Literatura: los géneros**

El DCEARN organiza, para el área Educación en Lengua y Literatura, “saberes a construir” conformados por géneros textuales. La organización de los dos cuatrimestres en los que se divide, en cada año, el ciclo lectivo<sup>2</sup>, se corresponde con un encabezado que identifica dos o tres géneros para cada cuatrimestre y que promulga, en cada uno estos géneros, acciones comunicativas relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura. Podemos categorizar los géneros seleccionados, para el ciclo básico, por un lado, como textos sociales de la comunicación masiva: la noticia (en primer año) y la crónica (en segundo); géneros de divulgación como la nota enciclopédica; géneros de carácter subjetivo o intimista como el diario personal, la carta (para primero) o las crónicas de viajes y memorias (para segundo). En cuanto a los géneros de índole literaria, se plantea en primer año el trabajo con el cuento realista contrapuesto al cuento fantástico y, en segundo año, se propone el relato de aventuras y la “descripción literaria” en el cuento policial y la crónica de viaje. La finalidad que se asocia con estos saberes se enuncia en los propósitos: “conocer autores en diferentes contextos socioculturales” y trabajar con “las secuencias de acciones en la narración a partir del uso de tiempos verbales” (DCEARN, 2017: 112). Hay géneros, por su parte, cuya adscripción a una u otra categoría es sumamente permeable y relativa, aunque esto no se explicita en el DCEARN. En la tabla 1 se sistematizan los grupos de géneros y subgéneros para el trabajo en el área, por año escolar.

---

<sup>2</sup> El diseño de la EARN incluye, entre sus modificaciones sobre el formato de organización escolar, el ciclo lectivo dividido en dos cuatrimestres y la duración del trabajo en aula calculada según horas reloj.



*Cuadro nro. 1: Clasificación de géneros textuales por año. Fuente: elaboración propia.*

Se asocian la escritura y la oralidad con la producción, por parte de los estudiantes, de géneros menores por contraposición a los géneros literarios, vinculados, estos últimos, a la categoría de autor y a cierta tradición escolar en debate, sobre el carácter canónico de la literatura, que se presenta como avalada por la misma condición de autor consagrado: “lectura de cuentos policiales clásicos de la literatura y otros de autores nacionales para...” (DCESRN, 2017: 112), “el cuento realista y el cuento fantástico de autores nacionales y latinoamericanos para...” (DCESRN, 2017: 113), “la lectura de obras de teatro de autores nacionales y latinoamericanos para reconocer el género” (DCESRN, 2017: 118), “la lectura de ensayos de autores argentinos y latinoamericanos” (DCESRN, 2017: 120). En el género poesía y en su asimilación a la canción, si bien se mantiene el criterio regional, se omite la identificación estricta de autoría: “El reconocimiento de la poesía en las letras de canciones de géneros musicales nacionales o latinoamericanos” (DCESRN, 2017: 117).

Para cada acción comunicativa, en cada género, se prescriben saberes enunciados por su carácter instrumental y finalidad, introducidos, mayormente, por la definición “para”. Con el fin de dar cuenta de estas características organizativas en el DCESRN, transcribimos, a continuación, parte de los saberes correspondientes a oralidad y lectura para el segundo cuatrimestre de 2° año:

[Acción comunicativa: oralidad] El narrar relatos de viajes para:  
compartir experiencias personales, -relatar en forma ordenada y  
coherente, -relatar en voz alta para otros, acompañando con el cuerpo

y las pausas. La enunciación en primera persona o tercera persona para tomar posición enunciativa. Los recursos del lenguaje oral para producir efectos en los espectadores.

[Acción comunicativa: lectura] La lectura de cuentos policiales clásicos de la literatura y otros de autores nacionales para: reconocer el género, identificar personajes, enigma, hipótesis y resolución; distinguir autores y contextos socioculturales de producción. La secuencia narrativa para ordenar el relato a partir de tiempos verbales correlacionados. La voz del narrador implicada (1°) o no implicada (3°) para interpretar la posición enunciativa. Los segmentos descriptivos y dialogados para interpretar efectos en el relato policial. Los diálogos en la narración como introducción de la voz directa de los personajes para: distinguir voces en el texto, distinguir tiempos verbales del indicativo (presente, pretérito, futuro). La descripción literaria en el cuento policial para distinguir: uso de tipos de verbos y tiempos verbales del indicativo, uso de modos verbales (indicativo, subjuntivo) para indicar la voz del narrador... (2017:113-114).

Observamos, por una parte, que en la enunciación de estos saberes se prescriben mayormente acciones (caracterizadas por el uso de infinitivos como “relatar”, “distinguir”, “interpretar” y nominalizaciones como “enunciación”, “lectura”). Por otra parte, el fin instrumental de cada una de esas acciones es introducido, sistemáticamente, por la reiteración de la preposición *para*. Esta reiteración refuerza el carácter instrumental de la enseñanza de la lengua (para un uso determinado), en coincidencia con lo que señala Lorenzotti (2018) acerca de las Orientaciones Curriculares de la Provincia de Santa Fe (2012), documento curricular que adhiere, en el área, al mismo marco teórico. El refuerzo del carácter instrumental de la enseñanza de la lengua, puesta al servicio de alguna finalidad en el uso del lenguaje, parece dar cuenta de la representación de los aprendizajes, en el que el conocer es un acto que se realiza “para”: la educación lingüística procura encontrarle un sentido utilitario a cada noción, eximiendo o descartando aquello que no es funcional. ¿No sería válida y valiosa la enseñanza de la lengua en sí misma, sin necesidad de justificarla pragmáticamente desde el anclaje en un uso particular y prefigurado? ¿Qué intención hay en este recorte del objeto de estudio en la disciplina escolar con un fin único en el uso comunicativo?

Otra cuestión que puede señalarse en relación con los saberes de segundo año de la escuela secundaria es que las únicas obras literarias que se leen, según el DCESRN, son cuentos policiales clásicos o de enigma y crónicas de viajes (con un criterio amplio): poemas y géneros narrativos distintos se hallan excluidos; en el primer cuatrimestre, por su parte, se abordan

exclusivamente la crónica periodística y la enciclopedia. Nos preguntamos: ¿por qué no se prescribe la enseñanza de literatura en la disciplina escolar Lengua y Literatura? Acompañando la visión pragmática de la lengua, ¿sería la literatura considerada un saber ocioso que se deja de lado por poco funcional? ¿Es este vaciamiento de contenidos y saberes acerca de la literatura la forma en que se garantizaría una mayor inclusión de estudiantes en la escuela secundaria, según el objetivo pregonado en la fundamentación general?

Para el ciclo orientado, el DCEARN plantea los siguientes saberes a construir en Lengua y Literatura: en tercer año se trabaja principalmente con textos en los que predomina una secuencia argumentativa (Adam, 1995; Bronckart, 2004) para el desarrollo de debates. Se suma la entrevista en el área del taller. En cuarto año, se menciona la composición de informes y monografías de manera interdisciplinaria con otras áreas. En el ámbito de la literatura, se proponen, en tercer año, el género canción y las obras de teatro y, en cuarto año, la historieta y el ensayo (este último como interacción entre literatura y periodismo). La finalidad de enseñanza de literatura, como en el Ciclo Básico, marca la necesidad de conocer los diferentes contextos socioculturales e históricos: “El contexto de las obras en relación con períodos históricos nacionales y latinoamericanos...” (DCEARN, 2017: 118); no obstante, los saberes apuntan al trabajo con rasgos estructurales característicos de los géneros en forma escrita: “El guion teatral como diálogo directo para: -Identificar el uso de signos y transcripción a la oralidad. -Distinguir las acotaciones como modos de lenguaje no directo y sus funciones. -La dramatización de escenas para representar roles, escenificar un texto...” (DCEARN, 2017: 118). En relación con la historieta, se prioriza a la vez su soporte y su caracterización estructural: “La caracterización del género historieta en relación al [sic] soporte en el que está producida, y a sus aspectos formales, temáticos y enunciativos para entenderlo como un modo particular de producción textual determinado por el contexto situacional y objetivo social.” (DCEARN, 2017: 122).

Por último, en quinto año, el área se desarrolla únicamente mediante el Taller de Comunicación; los géneros propuestos responden a aquellos que podemos encontrar en los medios de comunicación masiva impresos o digitales: la nota, la columna de opinión, la crítica, la carta de lector. El Taller plantea a la comunicación como un “espacio de lucha por los sentidos y los significados sociales”. Se busca que los estudiantes logren “producir discursos alternativos a los mediáticos” (DCEARN, 2017: 123), sean capaces de expresar sus propios puntos de vista en los géneros mencionados y puedan argumentar a través de distintos recursos y fuentes de información. Si bien se propone una serie de temáticas para la elaboración de “proyectos comunicativos”, es esta una visión de la comunicación más cercana a la de los medios masivos tradicionales, como el periódico, que a los géneros propios de los consumos culturales de los jóvenes; en tal sentido, el desarrollo del área supone la incorporación en el aula de los intereses de los jóvenes, pero en los formatos genéricos y en

la variedad de lengua estándar predominantes en el diario tradicional. Se sigue, pues, el enfoque de la alfabetización mediática. Esta última, según Scolari (2018), se caracteriza por crear espectadores críticos a los que interpela como consumidores masivos, y a los que a veces ubica como productores. Halla como referencia la teoría de los efectos de los medios masivos y los estudios culturales; el profesor es percibido como un mediador que crea experiencias de aprendizajes en los medios. A diferencia de la multimodalidad y de las posibilidades del alfabetismo transmedia que se postulan en el área de Lenguas Segundas del DCESRN, el tratamiento que el área Educación en Lengua y Literatura asigna a la comunicación no se focaliza en el uso de los medios por parte de los jóvenes, no incursiona en sus consumos culturales ni considera a los estudiantes como productores de contenidos de diversa complejidad, sino que se ciñe a los procesos de construcción de un modelo de lector único, crítico, en el paradigma de enseñanza de la alfabetización mediática.

En síntesis, el DCESRN establece una política acerca de lo que se aborda en el área Educación en Lengua y Literatura que se centra en ciertos géneros de comunicación masiva, no se condice con las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes ni, tampoco, con las prácticas docentes que conciben dichos consumos culturales para configurar modos diversos de escribir en las aulas, en tensión con las visiones canonizadas de la literatura y de la ficción (Cuesta, 2019). La selección de saberes y géneros para el área no resultaría consecuente con los objetivos generales de apropiación crítica del conocimiento social, formación ciudadana integral y respeto por la heterogeneidad de los estudiantes como protagonistas de la construcción de saberes, sujetos de derecho y sujetos políticos con trayectorias diversas y múltiples alfabetizaciones.

### **Continuidades con tradiciones y debates del área**

Una modificación curricular supone cambios en las políticas públicas y en el sistema educativo. En el caso del DCESRN (2017), tales innovaciones, para el área de Educación en Lengua y Literatura, implican la adopción del marco teórico epistemológico del interaccionismo socio-discursivo (en Argentina, asimismo, asumido en las políticas lingüísticas educativas de la Provincia de Santa Fe) y la consiguiente redefinición del lenguaje y las lenguas como principios organizadores del área, que determinan el abordaje de géneros textuales como objetos de enseñanza (como correlato de las actividades del lenguaje) en articulación con saberes gramaticales seleccionados a partir de esos géneros. Sin embargo, esta renovación marca una línea de continuidad con tradiciones históricas en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura en Argentina, que ubicamos en, al menos, tres dimensiones: la literatura como un contenido instrumentalizado, la lengua como variedad estándar y la lectura crítica de los medios de comunicación impresos para la formación de ciudadanos.

La literatura constituye un objeto de enseñanza elidido por el DCEARN en el área específica; sustituido, en cambio, por los medios de comunicación impresos. Cuando se propone su abordaje entre los saberes a construir, se inserta en la tradición canónica de “autores”, es decir, de textos autorizados, la mayor parte de las veces en estricta referencia a “autores nacionales y latinoamericanos”, a excepción de los “cuentos policiales clásicos”, única referencia a la literatura universal. La forma en que se presenta la literatura en el DCEARN resulta consonante con algunos problemas identificados en los cambios curriculares instaurados a partir de la reforma de los años 90 del siglo pasado, una reforma de carácter fuertemente técnico, según Bombini: “con una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista... en la que la literatura considerada como un discurso social o descripta como un tipo textual entre otros ocupó un lugar más en un catálogo organizador de la propuesta curricular” (2006: 64). La cita precedente, que refiere a los Contenidos Básicos Comunes (1993), puede hacerse extensiva para describir el enfoque del DCEARN, sumando al análisis dos aportes críticos generales a las políticas públicas para el nivel secundario en los inicios de siglo XXI: la omisión de políticas de lectura que identifiquen obras literarias concretas y criterios específicos de selección en el currículo (Duarte, 2011) y la instauración de la serie literaria en el conjunto de géneros sin particularidades específicas ni inherentes, que confiere a los géneros literarios un carácter intercambiable con otros géneros discursivos o textuales, instrumentales a los propósitos de una enseñanza “para” (Gerbaudo, 2011). Siguiendo a Bombini (2004), el origen de la disciplina escolar en los programas decimonónicos de enseñanza de literatura apuntaba a obras nacionales, en un derrotero historiográfico, para asegurar la cohesión de los grupos de inmigrantes que hablaban variadas lenguas. Asimismo, conformaba el modelo lingüístico, en el que se reconocen los contenidos de lengua, constituyendo la norma a seguir (Sardi, 2006). Consideramos que en el DCEARN se amalgaman en continuidad las dos formas de concebir la enseñanza de la literatura: ya en la selección de un canon literario (o, en el caso del DCEARN, en la operación de referenciar la procedencia geográfica de los autores) se puede identificar un proyecto de igualación de los estudiantes, desconociendo los consumos culturales, apropiaciones y modos de leer de los jóvenes, mientras que se pierde el carácter de la literatura como tal entre otros discursos sociales y géneros textuales, y su enseñanza se instrumentaliza en un continuum con esos otros géneros.

Con respecto a la concepción de lengua, en la fundamentación general del área se indica que no hay una única lengua, sino que hay variedad de ellas y variaciones en la otredad: “Las lenguas, por su parte, diversas y heterogéneas, son productos culturales de la actividad del lenguaje. Las lenguas mediante signos mediatizan los saberes sociales, históricos y culturales” (DCEARN, 2017: 106). Esta diversidad de lenguas se condice con los propósitos para Ciclo Básico: “Valorar la diversidad de las lenguas como producciones culturales de la

región y del país” (DCESRN, 2017: 110) que marca el plurilingüismo en el uso del plural “lenguas”. El propósito del Ciclo Superior que se refiere a la lengua, en cambio, construye una definición en singular que la identifica con su función representacional: “Desarrollar, a través de la lectura y la escritura, la reflexión sobre la lengua, herramienta conceptual necesaria para desempeñarse en cualquier estudio de nivel superior” (DCESRN, 2017: 117). Esta última se trata de la variedad funcional lengua estándar: la lengua de las instituciones, de la formación académica y de los medios de comunicación.

El análisis de los “saberes a construir” nos permite observar, en primer año, un único contenido referido estrictamente a la pluralidad y a las variaciones de las lenguas: en la acción comunicativa oralidad, se menciona, con respecto al relato de experiencias personales: “identificar y respetar variedades lingüísticas en el léxico, expresiones orales diversas y estructuras específicas de la lengua oral” (DCESRN, 2017: 111). Su inserción en ese contexto da cuenta de una visión anecdótica y pintoresquista de la variación lingüística; en primer lugar, se reduce el fenómeno al léxico y a ciertas estructuras orales; en segundo lugar, se la circunscribe al relato; no se plantea (ni ese año ni los subsiguientes) un saber a construir en torno a generar conocimiento sobre las distintas variedades del español ni generar una mirada crítica hacia los procesos que permitieron la estandarización (Fishman, 1982) de una variedad por sobre las demás. El proceso de trivialización y simplificación que supone presentar una visión armoniosa del uso de la lengua, orientada a la cooperación y la comunicación, niega el conflicto de poder entre las variaciones y oscurece el eje social del uso lingüístico, como ya se señalara en otros documentos curriculares (Bixio, 2007). La opción del área en el DCESRN ha sido invisibilizar las diferencias; se hace mención a la interacción y a la comunicación sin referencia a los conflictos que las teorías sociolingüísticas revelan en esas interacciones: la palabra de la variedad oral que se enseña a respetar e identificar es la palabra regional, subalterizada en el marco de un relato, que comporta una carga de desautorización o desprestigio frente a la palabra de la cultura autorizada.

En cuanto a los medios de comunicación, como ya observamos, a partir de tercer año se cuenta con el Taller de Comunicación, en el que se propone la lectura crítica; ese espacio curricular, en quinto año, reemplaza totalmente a Lengua y Literatura. Se trabaja con los medios como objeto de estudio; se aborda “la comunicación y la cultura mediática como proceso social, de identificación y como espacio de lucha por los sentidos y significados sociales.” (DCESRN, 2017: 123). No obstante, como se mencionó, no se plantea la lectura de medios no hegemónicos o alternativos de comunicación o el trabajo con las TICs y las redes sociales (saberes que se proponen en otras áreas curriculares del DCESRN, entre ellas, Segundas Lenguas). Los discursos alternativos que aparecen son producidos por los mismos estudiantes en géneros que implican una perspectiva crítica, propia de un paradigma de alfabetización mediática (Scolari, 2018), antes que el reconocimiento de los jóvenes como

productores culturales. Recuperando el objetivo de formar ciudadanos, planteado en la fundamentación general del DCESRN, puede señalarse la contradicción en el área, que propicia un único modo de leer los medios: a través de la consolidación, por un lado, de un modelo de lector (no escritor) homogéneo crítico y, por otro lado, desvinculando o negando las identidades diversas de los jóvenes como productores de contenido y, por lo tanto, agentes de cultura. Esta forma de democratización de la comunicación - la posibilidad de que todos seamos productores de contenido transmedia- que el área desconoce, ¿no sería acaso una manera inclusiva de facilitar la participación de las mayorías, como el currículo provincial se propone?

Sintetizando, en el área Educación en Lengua y Literatura se legitiman saberes en torno a diversos géneros textuales en un estatuto homogéneo, aunque estos provengan de diversos ámbitos de producción cultural (literarios, de divulgación científica o académica, de medios de comunicación masiva o géneros de índole personal). La modificación de perspectiva teórica para la enseñanza que supone la adopción del interaccionismo socio-discursivo no problematiza ciertos conflictos que conforman el currículo latente, como la heterogeneidad de los sujetos adolescentes, lectores y productores de cultura, o el plurilingüismo y las variedades lingüísticas, más allá de su mención a nivel de reconocimiento. La democratización y el acceso incluyente de los jóvenes como destinatarios del proyecto de enseñanza apunta a la función de la escuela como legitimadora y distribuidora de saberes, a la vez que se enuncia el objetivo de formar ciudadanía en el fomento de la igualdad y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. En este sentido, no se desandan conflictos que conforman tradiciones de la disciplina escolar (ejemplificados previamente en relación con la literatura, la lengua estándar y los medios), antes bien, se revelan algunas tensiones para distribuir saberes respetando diversidades y trayectorias heterogéneas.

## **Conclusiones**

El estudio de los diseños curriculares tiene por finalidad entender las políticas educativas que regulan las prácticas docentes y las condiciones en las que estas tienen lugar. La Escuela Secundaria de Río Negro define oficialmente una política inclusiva que procura atender y garantizar las posibilidades de acceso y participación democrática de las mayorías con desigualdades sociales de origen. Entre sus objetivos, y particularmente vinculada con las tradiciones de enseñanza de Lengua y Literatura, procura la formación de lectores críticos de información y de literatura, productores de cultura escrita a través de textos que desarrollen un alto dominio de la lengua española, en los que puedan, así como en la oralidad “manifestar ideas, organizar información, producir conocimientos y comunicarse con otros” (DCESRN,

2017:31). Se asigna a la comunicación la tarea de formar ciudadanos como objetivo primero de la educación.

Entre las problemáticas observadas desde la didáctica de la lengua y la literatura, señalamos algunas tensiones que recorren el currículo al contrastar el marco teórico general con el área específica, Educación en Lengua y Literatura, y al interior de esta última. Allí se registran procesos característicos de la conformación de la disciplina escolar, su tradición y sus debates aún vigentes, como la omisión de la pregunta por la diversidad del sujeto del aprendizaje, sus saberes previos (tanto lingüísticos como literarios), sus posibilidades de acceso a la literatura, su vinculación con los medios de comunicación y con otras formas de consumos culturales (no solo como espectador o consumidor sino también como productor). En una vacilación entre heterogeneidad incluyente y homogeneización reproductora de desigualdades, el área parecería decantar por esta última, en tanto se enuncian propósitos cuya concretización en saberes específicos, a través de los géneros textuales y sus funciones instrumentales en la comunicación, conllevan reducciones y omisiones. Tales tensiones pueden leerse, en el documento del diseño curricular, como indicios de dificultades y desafíos para llevar a la práctica docente cotidiana políticas educativas que se sustentan en la participación y en la igualdad de oportunidades de acceso.

## **Bibliografía**

Adam, Jean-Michel (1995). "Hacia una definición de la secuencia argumentativa", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 9-22.

Bixio, Beatriz (2007). "Condiciones de posibilidad de una práctica", *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, UNLP y UNSAM, 22-28.

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

BOMBINI, GUSTAVO (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, del Zorzal.

BOMBINI, GUSTAVO (2012). "Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente", en BOMBINI, G. (coord.), *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*, Buenos Aires, Biblos.

BRONCKART, JEAN-PAUL (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*, Madrid, FIA.

COSERIU, EUGENIO (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Gredos.

CUESTA, CAROLINA (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis de posgrado*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

- CUESTA, CAROLINA (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*, Buenos Aires, Miño y Dávila y UNSAM ed.
- Duarte, María Dolores (2011). "Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar", *El Toldo de Astier*, 2, 3, octubre de 2011, 87-95. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4893/pr.4893.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4893/pr.4893.pdf)
- DUBIN, MARIANO (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar. Tesis de posgrado*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- FISHMAN, JOSHUA (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- Funes, María Soledad; Poggio, Anabella (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", *Lenguas en contexto*, 12, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, noviembre de 2015, 100-114. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/70251>
- Gerbaudo, Analía (2011). "Crispada e in-tolerante. Contra los edificios de la indiferencia", *El Toldo de Astier*, 2, 3, octubre de 2011, 96-114. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4894/pr.4894.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4894/pr.4894.pdf)
- GRINBERG, SILVIA; LEVY, ESTHER (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- GVIRTZ, SILVINA; PALAMIDESSI, MARIANO (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- ITURRIOZ, PAOLA (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, del Zorzal.
- Lorenzotti, Micaela (2018). "Puentes entre reformas curriculares y propuestas docentes: reconstrucción del aula de Lengua y Literatura", *El taco en la brea*, 7, diciembre–mayo 2018, 63-85, DOI: <https://doi.org/10.14409/tb.v0i7.7355>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS. GOBIERNO DE RÍO NEGRO (2017). *Diseño Curricular. Escuela Secundaria*. Recuperado de: [https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion\\_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf](https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf)
- Moro, Diana; Gaiser, María Cecilia; Battista, Pascual. (2019). "Gramática y educación literaria: una propuesta", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16, abril de 2019, 1-24, DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161605>
- NEGRIN, MARTA (2015). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: Una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. Tesis de posgrado*, Granada, Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/41148>
- NIETO, FACUNDO (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*, Los Polvorines, UNGS y UNL eds.
- RIESTRA, DORA (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SARDI, VALERIA (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, del Zorzal.

SCOLARI, CARLOS (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació. Recuperado de: [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf)

Tapia, Stella M.; Riestra, Dora (2014). "El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?", *Saga, Revista de Letras*. Universidad Nacional de Rosario, 1, primer semestre de 2014, 178-206. Recuperado de: <http://sagarevistadeletras.com.ar/archivos/8.Riestraetal-saga-revista-de-letras.pdf>

VOLOSHINOV, VALENTÍN (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Godot.