

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LETRAS. FORMACIÓN ESPECÍFICA Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA: ARTICULACIONES Y DISCONTINUIDADES.

Graciela Herrera de Bett*

Abstract

Este artículo se refiere a uno de los temas centrales en el debate sobre la Formación Docente: la Formación de Profesores en las distintas disciplinas. Pedagogos, docentes, especialistas e investigadores de nuestro país y del extranjero, evidencian creciente interés por el tema, devenido tanto objeto de indagación teórica cuanto de programas de acción y de investigación.

En este contexto la Formación de Profesores para la Enseñanza de la Lengua y de la Literatura, atravesada hoy por tensos requerimientos sociales, pedagógicos y disciplinares, exige a los enseñantes y especialistas redefinir el saber enseñar y su implementación metodológica, registrando en dicho proceso el efectivo ingreso de las teorías que en los campos del Lenguaje, de la Literatura y la Enseñanza, aportan conocimientos sobre las prácticas discursivas orales y escritas de los sujetos y sus implicancias cognitivas, sociales y simbólicas.

Esta diversidad de procesos y su trama de relaciones presuponen esfuerzos de un trabajo interdisciplinar para una cátedra, que asume críticamente las visiones y contradicciones que históricamente han fracturado las propuestas de formación y que se propone recuperar el sentido de una imbricación de saberes: el pedagógico y el disciplinar específico.

* Licenciada en Letras. Profesora Adjunta a cargo en el Área de Letras de la Cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza y Directora de la Carrera de Postgrado de "Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura". Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. Se agradece la colaboración del profesor Gustavo Giménez por sus sugerentes aportes al texto definitivo de éste artículo.

Introducción

Las reflexiones que aquí se presentan forman parte de un trabajo de mayor envergadura en el que se articulan los enfoques teórico-metodológicos de la Propuesta de Formación Docente para el Área de Letras y el Proyecto de Investigación sobre la Formación Inicial del Profesor de Letras, de la cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC.

Asumiendo desde la práctica teórica y la práctica en terreno, la centralidad del tema de la Formación de Profesores en Lengua y Literatura, reconocemos, no obstante, problemáticas comunes en el campo de la formación docente, objeto esta última de interés investigativo y teórico en nuestro país y en el extranjero.

Desde perspectivas disciplinares e interdisciplinares, desocultando contradicciones y fracturas o neutralizando la mirada crítica en el énfasis descriptivo, dichas producciones constituyen desde nuestro enfoque, enunciados evaluativos del tema en cuestión y contribuyen para definirlo en tanto discurso y práctica, como un campo problemático.

Posicionamientos y luchas al interior del campo, políticas científicas y políticas educativas en disputa o negociación, políticas editoriales, relaciones de poder y control simbólico, condiciones materiales de trabajo y financiamiento -entre otras puntuaciones- configuran dialécticamente el texto y contexto de la Formación de Profesores, a pesar de, o por la exclusión de alguno de estos condicionantes.

Sujetos, objetos y supuestos: voces para interrogar el campo.

Abordar la conflictiva relación entre formación específica y formación pedagógica exige a la escritura pliegues y superficies capaces de capturar sujetos y procesos en trama de relaciones e interacciones que operan en dos actividades fundamentales de la cátedra:

- la construcción metodológica de la propuesta para el Área
- el Proyecto de investigación sobre la problemática de la Residencia de los practicantes de Letras.

Uno de los interrogantes que con más insistencia ingresó como problemática inicial en ambos proyectos -el de la propuesta de Formación y el de investigación- es el siguiente: ¿Cómo significan los alumnos-practicantes de Letras el contenido pedagógico en cuanto objeto de reflexión y de acción desde sus respectivos campos de formación disciplinar?

El relato que reconstruye itinerarios y desvíos, búsquedas y explicaciones, escenarios y sujetos, rompe necesariamente la unidad del acontecer teoría-práctica en los ejercicios de enseñar e investigar, exigido por la instancia del ordenamiento analítico.

La formación de los practicantes de Letras implica en este contexto enfoques disciplinares específicos: el de la enseñanza, por una parte, y el de la Lengua y la Literatura, por otra.

En efecto, la cátedra (Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, Área de Letras) en cuanto espacio vivido por los sujetos alumnos como “lugar” de provocación a las prácticas de escritura-lectura y espacio de reflexión sobre los fundamentos del saber y el hacer lingüísticos; como “lugar” de tensión entre la práctica teórica (elaboración de la propuesta para la práctica) y la práctica concreta en las instituciones, genera múltiples interrogantes que solicitan ser analizados desde diferentes “miradas”.

Las perspectivas desde los campos interdisciplinarios de la Lengua y la Literatura

“..La palabra aislada, neutra de la lengua, no pertenece a nadie... la palabra ajena está llena de los enunciados de otros... Mi palabra yo la uso en una situación determinada y con una intención determinada...” (Bajtín 1990:275,276)

Lengua y Literatura en cuanto objetos de estudio, se definen desde este enfoque como prácticas discursivas y por ende, prácticas sociales, sobreentendidas en cuanto actividad, trabajo de producción social.

La noción de **discurso**, aporte sustantivo de la Teoría de la Enunciación, se presenta en este abordaje como la más abarcativa para circunscribir ambos objetos por cuanto las producciones discursivas significan las acciones y actividades, el hacer y el decir de los sujetos sociales.

La producción de la teoría lingüística en las últimas décadas desplaza el eje del campo de indagación del objeto centrado en el estudio del sistema “lo invariante” al estudio del uso; desde los saberes legitimados en las reglamentaciones, representados por el sistema, al análisis del ejercicio del sistema en sus variaciones. Se reubica de este modo el estatuto del hablante y del texto contemplados en la inmanencia por el estructuralismo, abriendo paso a nuevas conceptualizaciones teórico-metodológicas y con ellas, nuevos campos disciplinares: Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística del Texto, Teorías del Discurso, Pragmática, etc.

Este corrimiento del sistema al uso, de la descripción de las reglas, al análisis y descripción de la variación lingüística en situaciones de uso, tiene fuertes implicancias a la hora de configurar la Lengua como objeto de enseñanza.

En cuanto al objeto Literatura, en el sentido de práctica discursiva se inscribe como práctica de lectura y re-escritura del lector en su proceso de apropiación del texto. Actividad placentera que conlleva al mismo tiempo el esfuerzo del conocimiento y el componente definitivo del deseo del sujeto. La Literatura se historiza en la actividad discursiva. La producción de escritura interpela al deseo y al placer del lector que re-escibe el texto en el acto de leer. *¿Escribir, verbo intransitivo?* (Barthes 1984) Una buena pregunta para la didáctica, en el sentido de crear condiciones-situaciones que hagan posible la producción de escritura.

En este campo, los estudios especializados realizan aportes significativos para pensar y proponer nuevos recorridos y estrategias de enseñanza de la Literatura: Teoría de la Recepción, Análisis del Discurso, Semiótica, Sociocrítica, etc.

Los qué y para qué de los aportes interdisciplinarios

Desde una perspectiva psicológica y semiótica, la noción de discurso se refiere a “un régimen de selección y combinación común a sujetos que ocupan la misma posición relativa en la estructura de una forma social” (Sercovich 1977:33). Considerado desde la lingüística, habla emitida, práctica, alude a sujetos que intercambian significados en situación. El hablante, como enunciador, implica siempre a un “otro”, la alteridad.

“Este decir de los sujetos organizado en la gramaticalidad propia de cada usuario, construye textos en cuyas variaciones se referencian otras voces, otras texturas, impregnadas con valoraciones, ideas, representaciones, simbolizaciones. En suma, el imaginario de los grupos de pertenencia” (Herrera de Bett, G. 1993:72)

Dice Halliday (1982:159) : “La división del trabajo es social. Lo que hacemos se ve afectado por lo que somos”. Por consiguiente, para este sociolingüista la diversidad de estructuras sociales explica la variación dialectal; en tanto la diversidad de procesos sociales, la variación de registros. Es decir, que el lenguaje como práctica social a) objetiva en los dialectos los distintos “lugares” que posicionan a los sujetos en el espacio de las relaciones sociales de una comunidad, región o país; b) objetiva en los registros un repertorio de significados vinculados a las acciones que realizan los sujetos.

En este marco, las nociones de dialecto y de registro redefinidas por la Sociolingüística son claves para comprender en la variedad lingüística de los sujetos escolares, universos

discursivos estructurados en códigos afectados en su reconocimiento social por diversos grados de legitimación/deslegitimación.

Configurada la escuela y el aula como trama de culturas solidarias o en disputa, desconocer u obviar tal acontecer agudiza sin duda los conflictos pedagógicos, cognitivos y sociales.

Cooperando con la perspectiva sociolingüística en la construcción del objeto interdisciplinar, la Lingüística del Discurso y/o Gramática del Texto, según la inscriban las perspectivas teóricas, comparten principios y propiedades con la Pragmática, ya que concibe al lenguaje un hacer, una actividad de los sujetos sociales.

D. D. Maldivier, C. Normat y R. Robin, citados por Kerbrat-Orecchione (1989: 45) enuncian estas nuevas relaciones :

“ Originada en distintos horizontes esta lingüística del discurso intenta ir más allá de los límites que se ha impuesto una lingüística de la lengua, encerrada en el estudio del sistema. Superación de los límites de la oración, considerada como el nivel último de análisis en la combinatoria estructuralista: esfuerzo por escapar a la doble reducción del lenguaje a la lengua, objeto ideológicamente neutro, y al código, con función puramente informativa; tentativa de volver a introducir al sujeto y a la situación de comunicación excluidos en virtud del postulado de la immanencia, es decir; de enfrentarse con lo extralingüístico”.

A partir de la diversidad de géneros en los que se articula la práctica social de los lenguajes, es pertinente plantear la noción de literatura destrabándola de la problemática de la definición de su esencia (Qué es la Literatura) y de la especificidad de su arte, redefiniéndola como uno de los haceres de la cultura, vinculado a una práctica discursiva singular; es entonces en el entramado de los discursos sociales donde adquiere identidad en tanto práctica, asentándose en la dinámica histórica de los haceres de la cultura.

Así, el texto de la Literatura necesita configurarse teóricamente en un territorio que se expande desde las instancias materiales y simbólicas de su *producción* (una sociología de las formas de producción discursiva de la cultura, textos, géneros, agentes y procesos de legitimación sociales) hasta las de su *recepción* (una teoría de la lectura, en tanto actividad que involucra procesos cognitivos, conocimientos de mundo y deseos de los sujetos puestos a operar con el volumen de lenguaje del texto).

Nociones como campo de producción literaria, intertextualidad, lector, deseo, lenguajes sociales, políticas culturales, escritura, productividad, etc. conforman un apretado tejido, a partir del cual es posible empezar a pensar-conocer el texto de la literatura. Y una

posible articulación en tanto objeto de enseñanza; la práctica de su transmisión implica siempre, por lo menos, una doble instancia:

1) *un posicionamiento en tanto agente de un hacer público respecto de la Literatura: su enseñanza.*

2) *una oferta a un otro que resignifica-escibe el texto a partir de un orden individual y social siempre distintos: su lectura.*

Una perspectiva desde la enseñanza

"...La palabra no es neutra ni el vocabulario es transparencia. El lenguaje crea un orden de mundo y paradójicamente la posibilidad de un desorden. Interrogar al lenguaje desde la enseñanza es entonces concebirlo y abordarlo en las voces sociales que lo actualizan" (Herrera de Bett, 1997:167).

La Enseñanza es un discurso situado en el contexto de las relaciones sociales y mentales posicionantes de los lugares que los sujetos educativos ocupan en el espacio social.

El discurso de la Enseñanza se delimita y constituye en los diferentes espacios institucionales -Universidad, Escuelas, Centros de Formación, etc.- tensionado por múltiples mediaciones y operando a la vez como objeto mediado por políticas educativas, científicas, curriculares, propuestas de formación...

Legitimado por la sociedad, múltiple por los intereses en juego, diverso y asimétrico en la distribución de los saberes, el discurso de la enseñanza es una institución en el juego de las instituciones de la sociedad, cuyas reglas de producción y de reconocimiento (Verón 1993) por momentos se diluyen en las interacciones cotidianas y por momentos se extrañan de las reflexiones teóricas.

Las prácticas educativas cotidianas vinculadas a la cultura social de pertenencia y las propias experiencias de escolarización de alumnos y docentes, otorgan frecuentemente lugares de reconocimiento cristalizados para cada uno, en relación con el conocimiento (el saber versus el no saber).

En tal sentido la enseñanza en cuanto discurso-actividad, supone necesariamente la práctica de la manipulación en la medida que se presenta y representa como acto intencional, conativo, de persuasión -y en muchos casos de imposición- desde un sujeto, el docente, hacia otro sujeto, el alumno.

Sin embargo, desde una perspectiva constructivista, la práctica de enseñar conlleva la de aprender en un proceso que demanda una doble lectura: por una parte, dicho proceso

puede orientarse hacia la producción de conocimientos develadores de la realidad; o por otra, sostenerse desde opciones metodológicas que obturan para el que aprende la posibilidad de aprehensión de lo real, mediante su propio sistema de representación. Ambas variantes no se exhiben linealmente en el acto educativo, lo impregnan y atraviesan, construyendo recurrencias plausibles de identificar prácticas innovadoras por oposición a otras conservadoras.

Articulando campos interdisciplinarios

“...Por ambiguo o polisémico que sea nuestro discurso, seguimos siendo capaces de llevar nuestros significados al dominio público y negociarlos con él. Es decir, vivimos públicamente mediante significados públicos, mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos.” (Bruner 1990)

Esta diversidad de procesos y su trama de relaciones, prefiguran los espacios institucionales -la cátedra, las escuelas, el aula, la residencia- como los escenarios privilegiados en los que se construye el discurso de la enseñanza, “marcando” los objetos disciplinares, activando las representaciones de los sujetos y modelando a través de ellas, el contenido transmitido.

La cátedra y la residencia, en cuanto espacios institucionales de la enseñanza en la formación inicial del practicante de Letras: ¿Qué sistema de valores y representaciones pone en juego y/o en conflicto? ¿Cómo se negocian los significados? ¿Quiénes o quién toma las decisiones? ¿Qué papel juega el lenguaje en estas relaciones?

Las prácticas lingüísticas, ¿crean zonas compartidas u operan como factor de diferenciación y discriminación? ¿Cuál es la visión que se presenta de la Literatura, del texto, del lector, en el tratamiento didáctico? ¿Qué sistema de saberes y poderes entran en circulación en el discurso-práctica de la Enseñanza? Interrogantes múltiples que orientan caminos y desvíos para elaborar o ensayar el resbaladizo terreno de la articulación de los campos.

Las trayectorias de formación y su impacto en las prácticas de enseñanza

De la lectura y análisis de los materiales trabajados en el proyecto de investigación surgen algunos datos que resultan significativos por recurrentes, cuyos aspectos centrales explicitamos a continuación:

-Se observa en los sujetos alumnos una visión desarticulada de la relación-imbrincación de las disciplinas Lengua y Literatura en cuanto objeto de indagación teórico-metodológica.

-Se infieren supuestos valorativos de los alumnos vinculados al propio campo disciplinar que legitiman y jerarquizan los contenidos de dicho campo frente a los contenidos del campo pedagógico.

-Vinculado con lo anterior, se observa una "apuesta" a la solvencia del contenido disciplinar y, en general, una escasa consideración de la incidencia del proceso de enseñanza en la transformación de los contenidos del campo disciplinar específico.

La articulación de campos disciplinar específico y pedagógico-didáctico se vuelve paradójico, pues es un dato relevante, hasta la instancia de trabajo con la propuesta de la cátedra, la escasa asignación de sentido a la formación pedagógica. Pareciera que en general para los alumnos-practicantes de Letras, el campo de la Enseñanza no constituye un problema teórico, y sólo demandan al campo pedagógico orientaciones prácticas para la "bajada al aula".

En esta dirección las "marcas" de este campo se hallarían sesgadas por una visión instrumentalista de la Didáctica.

Estas consideraciones permiten arribar a nuevas hipótesis que avalarían enunciados de peso en el debate de la Formación docente: la disociación entre formación específica y formación pedagógica y las fracturas al interior del propio campo de formación disciplinar. Las fracturas reconocibles en el recorrido formativo del propio campo disciplinar autorizan a plantear los siguientes interrogantes:

¿Qué nociones se asientan con más peso en el proceso de formación docente en Lengua y Literatura? ¿Cómo se construye en el trayecto de formación sustantiva, el objeto de estudio y cuán operativizables o funcionales resultan tales supuestos teóricos del campo de la Lingüística o de la Ciencia del Texto, al momento de pensar una propuesta de enseñanza? ¿Es posible, para los alumnos practicantes repensar la **productividad** del lenguaje en tanto práctica social-cultural y significativa, articulada en el acontecer **didáctico**? ¿En esta dirección los aportes de la Sociolingüística constituyen una novedad para ellos?

Quizá sean éstas sólo algunas de las preguntas que podrían resultar significativas al momento de intentar explicar la complejidad que representa hoy la formación docente en los campos disciplinares específicos.

Las nuevas propuestas curriculares del área de Lengua han entrecruzado importantes perspectivas teóricas del campo de la Lingüística que en el seno de su desarrollo científico vienen planteándose desde los años 60-70 (caso de la Sociolingüística, Lingüística del

Texto, Teoría de la Enunciación). Dichos aportes pueden ser altamente orientadores de un proyecto de enseñanza de la Lengua, en tanto permitan repensar una práctica que hasta el momento parecía destinada al fracaso (los alumnos no leen, no entienden lo que leen, no saben escribir, etc.)

Resulta curioso advertir que para la casi totalidad de los sujetos en formación, los referentes teóricos antes aludidos representan desarrollos novedosos, lo que habla de su ausencia como objetos de indagación particular en el estudio de las Ciencias del Lenguaje, en el proceso de su formación disciplinar; así no se evidencia un trabajo descentrado sobre nociones que inviten a repensar el lenguaje como práctica cultural compleja, a partir de la cual los sujetos dicen y se dicen socialmente, se posicionan, rearmen órdenes de pertenencia y asientan su experiencia de mundo.

También resulta oportuno preguntarse cómo se resignifica la noción de Literatura, en tanto discurso prestigiado y legitimado socialmente -arte- y práctica discursiva que conlleva la presencia de un otro-lector que activa sentidos imprevistos en la práctica de leer-escribir. Lector que subvierte el orden de las interpretaciones canónicas, desplazándose en el volumen del lenguaje del texto (Barthes 1980)

¿Cómo se piensa y construye el texto de la Literatura en el proceso de formación, para inscribirlo en una práctica didáctica de producción de lenguaje, que es lectura, que es escritura? ¿Por qué no operacionalizar los “nuevos” criterios acerca de la Lengua y la Literatura con inclusión del sujeto cuerpo y deseo e instalar la contrapalabra (Bajtin), la voz (Barthes), la diferencia (Derrida)? *¿Recuperar los imaginarios sociales en la ficción individual?*

En cuanto a las fracturas visibles vinculadas a la relación entre formación pedagógica y formación disciplinar, en las investigaciones que han trabajado este problema, se advierte un fenómeno recurrente en la formación de profesores en las especialidades: *la valoración del estatus epistemológico de los contenidos del campo disciplinar específico, con un desplazamiento igualmente valorativo, de los contenidos del campo pedagógico, visualizado, desde estos supuestos, como “campo de aplicación”.* (Davini, 1995; Shönn, 1992)

El tratamiento de la Pedagogía como contexto y de la Didáctica en cuanto instrumento, deshistoriza los saberes de estas disciplinas a la vez que establece una relación de extrañamiento con los saberes específicos de objeto.

Estos supuestos se materializan en los códigos curriculares (Bernstein 1993) de la Formación Docente, fuertemente clasificatorios -por el aislamiento de las disciplinas- y con una distribución del tiempo que se expande en las materias específicas y se restringe en las materias pedagógicas.

En las reflexiones sobre los resultados de una investigación sobre el tema, Feldfeber (1995) sostiene que a las Ciencias de la Educación les cabe su cuota de responsabilidad sobre el problema, puesto que los contenidos curriculares del campo son frecuentemente descriptivos y no problematizan sus propios supuestos teórico-metodológicos.

Posibles articulaciones

El diseño, la elaboración e implementación de propuestas para la Formación Docente en Especialidades, involucra, aunque en distinto grado, a los responsables de las prácticas de formación -pedagogos, enseñantes, especialistas- y nos compromete a debatir supuestos, cuestionar políticas y ofrecer alternativas de acción.

En lo que respecta al contenido de las didácticas específicas de la Lengua y la Literatura, coherente con lo expuesto en párrafos precedentes, el abordaje interdisciplinar del objeto de enseñanza resulta impostergable, por varias cuestiones. Entre las más significativas se destacan: a) el avance de los desarrollos disciplinares; b) los aportes de la investigación didáctica referida a los procesos de aprender y de enseñar Lengua y Literatura; y los informes de las evaluaciones institucionales sobre las competencias de lectura y escritura de los alumnos, en los diferentes niveles del sistema educativo. Estos resultados advierten sobre la complejidad del problema de la apropiación de los saberes lingüístico-literarios en este fin de siglo dominado por los formatos audiovisuales y las culturas tecnológicas.

Estas cuestiones se hallan vinculadas, además, con otras referidas a: los procesos de legitimación institucional de los saberes a enseñar, la selección y jerarquización de los contenidos de la Lengua y la Literatura en los nuevos ordenamientos curriculares -tanto de los ciclos como de la formación docente-, las mediaciones institucionales y, en general, "el lugar" social de la lectura y de la escritura, competencias legitimadas socialmente y paradójicamente desplazadas de las prácticas culturales de los sujetos sociales. En tal sentido, las problemáticas relacionadas con el currículum, las instituciones y las políticas educativas, no se reducen a un "marco" ni a meros aspectos instrumentales en un proyecto de formación en disciplinas específicas, sino que, por el contrario, se reubican en cuanto contenidos sustantivos de la formación docente, plausibles de atenta reflexión.

De allí que se considera el problema de articulación de los campos, específico de objeto y pedagógico-didáctico, más que una declaración retórica, un verdadero desafío para quienes tienen responsabilidad académica e institucional en proyectos y acciones de formación y actualización docente en las didácticas específicas. De modo particular, en las

propuestas académicas con que la Universidad responde a las demandas educativas del medio.

A modo de cierre: reflexiones contextualizadas

Es cierto que el acto cotidiano de enseñar provoca renovados esfuerzos de actualización y profundización de los contenidos de conocimiento de los campos disciplinares específicos y aquellos vinculados al campo pedagógico-didáctico.

Es cierto también que existen espacios de gestión institucional y académicos, que generan propuestas al impulso de los requerimientos culturales, sociales y científicos actuales. No obstante, sostenemos que estos espacios fragmentarios del trabajo educativo, no inciden en las políticas públicas, o no poseen fuerzas demandantes del derecho a la educación.

Si bien reconocemos la complejidad del problema de la Formación Docente, el discurso oficial de la transformación del Sistema Educativo en pro de la calidad de la educación, se contradice fuertemente con la Argentina del “ajuste” y de la segmentación social.

El desdibujamiento de la actuación del Estado en relación a las políticas públicas de financiamiento de la educación genera incertidumbre entre los formadores de docentes y los educadores en general; entre unos y otros, la presión por “la reconversión docente”, la inestabilidad laboral y la falta de propuestas sistemáticas de actualización y capacitación.

En este contexto significativo, identificamos las políticas educativas nacional y regional como los “*no lugares*” (Mark Augé 1996), en cuanto espacios de reconocimiento del trabajo docente y de las reales condiciones de accesibilidad al saber científico.

Como educadores, asumimos la formación docente-en cuanto prácticas de enseñanza-como un *lugar*, entre otros, de producción de la *resistencia*.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1990): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México.
- Barthes, R. (1984): *El susurro del lenguaje*. Paidós, Barcelona.
- Bruner, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid.
- Davini, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós, Bs. As.
- Feldfeber, M. (1995): "Formación de Profesores y calidad de la Educación". *Revista Versiones* N° 3-4. U.B.A. Bs. As.
- Halliday A.K. (1982): *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. Mexico.
- Herrera de Bett, G. (1993) "Lenguaje, literatura y enseñanza. Práctica de algunas reflexiones sobre la Teoría". *Revista Argentina de Educación*. N° 19. Bs. As.
- (1997) "Didácticas especiales. Didáctica de la Lengua y de la Literatura" en *Voces para un campo problemático*. Universidad Nacional de la Plata.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1989): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette, Bs. As.
- Petitjean André, coord. (1998) : "La transposition Didactique en Français" *Pratiques*. *Revue Trimestrielle*. N° 97-98. Juin.
- Shön(1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Van Dijk T. (1982) : *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona.
- (1988): *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México
- Verón, E. (1993): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa, Barcelona.