

## **Escribir en la universidad del día después ... enseñar para empoderar o enseñar para reproducir el reflejo de un tiempo pasado que no volverá**

Alicia Frischknecht  
Facultad de Humanidades, UNCo  
frischknechtalicia@gmail.com

### Resumen

La actividad discursiva reconoce, según el ISD, un carácter material, histórico, reflejo de las condiciones específicas y las finalidades de cada dominio de la actividad humana social. Además, se caracteriza por ser marcadamente diversa, dada su inserción social y los instrumentos que los hablantes ponen en funcionamiento, definidos por la misma actividad como por la diversidad de los contextos de práctica. A pesar del reconocimiento de este punto en común, las tradiciones didácticas que orientaron transformaciones en la enseñanza de la escritura, así como el fortalecimiento de las prácticas de lectura, en el ámbito de la educación superior evidencian que las instituciones de este nivel privilegian las tradiciones formalistas y descuidan cualquier posibilidad de pensar la transformación de la actividad verbal en esta esfera.

Algunas transformaciones han afectado la vida institucional, fundamentalmente los cambios producidos por los nuevos soportes y el acceso de sectores sociales y culturales que no reconocían como aspiración el acceso al nivel superior. Ante ellas, las instituciones comenzaron a *torcer* los modelos apoyados en orientaciones cognitivistas, conductistas o pragmáticas, de modo de atender a condicionamientos que se debían fundamentalmente a la cultura –para proponer un horizonte amplio- de los y las jóvenes que accedían al nivel superior. La pregunta se orientaba, de esa manera, a cómo incluirlos/as en el nuevo dominio, no pretender un simulacro sino un gesto de compromiso con el mismo. En esta orientación, la formación de escritores/as en el ámbito de la universidad cobró un sentido ético y político: constituyó un camino para el empoderamiento de los y las jóvenes. Ante el nuevo panorama que acecha a la universidad, revisar los presupuestos teórico-filosóficos de la didáctica de la lengua es un imperativo para alentar la actualización y, consecuentemente, la pervivencia de la educación superior, de una equitativa, inclusiva, democrática, transformadora.

**Palabras clave (5):** enseñanza-escritura-universidad-orientaciones teórico-filosóficas

Después de años ocupada en la formación de lectores y escritores en el nivel medio y en el comienzo de carreras universitarias, de revisar las propuestas de intervención y de proponer los más diversos ejercicios para pensar las prácticas con malos, regulares y buenos resultados, creo que se hace necesario un corte para orientar una reflexión teórica y política.

El disparador de esta presentación fue, en realidad, complejo. El inicio del ciclo lectivo 2016 sobrevino en un mar de profundas decepciones y temores. Los últimos quince años pude ver cambios fundamentales en la población estudiantil que accede a la universidad, cambios que van de lo social, lo cultural a, fundamentalmente, lo económico. Trabajé en los últimos cinco años con estudiantes que accedieron a la universidad con sus computadores personales, gracias a un programa estatal, que valoraban las propuestas de las políticas sociales desde la certeza de que este era el camino correcto para arribar a la tan ansiada acreditación para un lugar en el mundo del trabajo. Todo esto resultó en un positivo empoderamiento del estudiantado a la vez que una valoración positiva de lo que como docentes proponemos. El acceso a los materiales, la disponibilidad de dispositivos de trabajo, la opción por recorridos más ricos de investigación, a la vez que la reflexión orientada por una práctica que hasta el momento solo reconocía la inercia que las prácticas escolares había dispuesto. Inercia, es preciso reconocer, alentada por modelos de la consabida ‘alfabetización por reproducción irreflexiva de formas académica tradicionales’.

En sentido diverso, cuando comencé a borrar estas ideas, me movieron sensaciones diferentes. Los días destinados al ingreso me encontré con la necesidad de cuidar mis dichos: nuestros jóvenes ya no son los mismos porque el futuro no es el mismo, los desafíos que les proponemos no son coherentes con el tamaño de las decepciones que los esperan. A pesar de que todavía son deudores de un proyecto que alenta la igualdad educativa, ya es claramente perceptible el cambio en la población que accede a las carreras universitarias: en el pasado ingreso el número de estudiantes de sectores populares era notable, esa proporción ha disminuido ya notablemente. Leo en los escritos de autopresentación que la mayoría reconoce trayectos de formación privada optativos, que otros advierten dificultades producto del costo de la movilidad, temores por compartir la carrera con la impostergable necesidad de apelar a un espacio de empleo para solventar los gastos de la carrera.

Nuestras propuestas –inscriptas en el ISD- disputaron, y perdieron, con alternativas provenientes del entrenamiento (coaching) cognitivo, con las de alfabetización

académica que han sido cooptadas por la mayoría de los consejos de educación y universidades, como recorrido supuestamente facilitador para la iniciación en las prácticas de lectura y de escritura. Sin embargo, los resultados esperados no han derivado en una evaluación positiva: hoy son los posgraduandos los que comienzan a revelar dificultades producto de ese proceso de formación. La respuesta paliativa: orientar trayectos de reflexión sobre la escritura en el nivel de posgrado.

Los esfuerzos por incorporar la pregunta por la escritura en los primeros años de las carreras universitarias, de devolverla a el nivel medio, fueron vanos. En el contexto de las reflexiones sobre qué orientación proponer para este nuevo contexto, di con un ensayo de David Bartholomae que recrea en su título la idea provocadora de “Inventar la universidad”. Las palabras introductorias, “Cada vez que un estudiante se pone a escribir para nosotros tiene que *inventar* la universidad para la ocasión<sup>234</sup>” me invitaron a orientar nuevas preguntas. Ya no se trataba de qué hacer para que pueden resolver los desafíos que la universidad propone a nuestros/as estudiantes, más bien invertir la cuestión. Debemos preguntarnos cuál es la imagen que de la universidad traen y cómo resolver la distancia cultural que reconocen con las prácticas académicas, contexto en el que pragmatismos orientan la invención de soluciones para la inscripción en diversas prácticas.

Bartholomae nos invita a pensar el ingreso a cualquiera de los niveles de enseñanza y, en particular, al universitario como un problema de contacto intercultural que procede no por el mutuo reconocimiento sino exclusivamente por la imposición formal de rituales. El aprendizaje se mecaniza, no hay reconocimiento de otra cosa más que de la propia inestabilidad en ese otro mundo. Es inevitable volver, en este marco, a la pregunta por qué es lo que diferencia las alternativas para la enseñanza de lenguas. Termina el autor:

Puede ser muy bueno que algunos estudiantes tuvieran que aprender a repetir crudamente el “registro distintivo” del discurso académico antes de que estuvieran preparados para componer legítimamente un discurso, y antes de que fueran suficientemente sofisticados con los refinamientos del tono y gesto para hacer lo con gracia y elegancia. Pero decir esto, sin embargo, es afirmar que nuestros estudiantes deben ser nuestros estudiantes. Su progreso inicial estará marcado por sus habilidades para tomar un rol de privilegio, por sus habilidades para establecer relación con la autoridad. Desde este punto de vista, el estudiante que escribe acerca de construir un modelo de arcilla de tierra está mejor preparado para su educación que uno que escribe sobre jugar fútbol con botines blancos, aun cuando el *paper* sobre los ‘botines blancos’ no tenga ningún error y el ‘modelo de arcilla’ sí los tuviera. Sería difícil destacar el

---

<sup>234</sup> El subrayado es para esta ocasión.

orden del escritor del primero, discurso elogioso que le permitiría disponer de la cuestión de la creatividad de manera rápida y eficiente. Tendría que ser convencido de que es mejor escribir enunciados que podría tan fácilmente controlar y de que es mejor escribir una prosa embarrada y confusa (si pretende escribir como nosotros) así como será más difícil que convencer al escritor del ‘modelo de arcilla’ de continuar con lo que ha empezado (Batholomae, 1986: pp. 18-19).

El autor se detiene en problemas que nos son comunes, la familiaridad con los campos, la apropiación de la prosa académica, del discurso especializado, la adecuación a la audiencia y la conformidad con la propia prosa, pero añade otra idea provocadora: de esto se trata inventar, o podríamos pensar también, reinventar la universidad. Las alternativas de solución a las supuestas dificultades de lectura/escritura/oralidad de nuestros/as estudiantes han tenido colores y sabores diferentes para los jóvenes que inician su vida universitaria. Algunas apuntan a remediar, otras a reemplazar y, finalmente, otras solamente a moldear. Básicamente, atienden problemas del orden de lo normativo, léxico o del plan general del texto, con lo que los trayectos tienden a constituir espacios rutinarios, rituales, gestuales que poco logran respecto de los intentos de los estudiantes de lograr una mejor actuación verbal. ¿Por qué no pensar en resistir y volver a definir la experiencia?

Los estudiantes viven este proceso como altamente dramático. La universidad puede ser pensada reponiendo el procedimiento metafórico propuesto por Mary Louise Pratt<sup>235</sup>, como zona de contacto<sup>236</sup>, a la vez que como cementerio de enunciadores, como el territorio en que la lengua propia se abandona para adoptar forzosamente la del otro. Y subrayo, forzosamente, ya que son pocos los trayectos en que el aprendizaje de la lengua, los reflexivos, en que el proceso se orienta a devolver a los hablantes/escritores el poder hacer con autonomía. En otra conferencia, la autora se propone comunicar a un público no especializado e invita a *evitar los pecados más graves del mundo académico*, es decir, a reproducir esquemas formales que son excluyentes, léxico especializado, apoyo en convenciones que también lo son para la esfera. En esta trama sugerente, la inclusión del ingresante proveniente de sectores populares tiene el mismo efecto que la aculturación colonial, un choque cultural para el que la lucha reconoce un núcleo

---

<sup>235</sup>Pratt, “Building a new public Idea about Language”, presentación en el seminario de verano de ADFL, California State University, Long Beach, 20–22 June 2002.

<sup>236</sup> En tanto espacio en el que confluyen y entran en comunicación culturas que han desarrollado trayectorias separadas, a partir del reconocimiento de una asimetría relacionada con algún tipo de poder.

acomodan entre sí. La gramática, pues, es una cómoda ventana para mirar los textos” (2006: 187)

Observar los textos a través de la gramática como una ventana posibilita a los sujetos sistematizar los conocimientos intuitivos de su lengua y, al mismo tiempo, les proporciona estrategias para explicar e hipotetizar acerca de los mecanismos de construcción textual.

En relación con estas consideraciones, nuestra propuesta no se centra en la realización del análisis literario al servicio del aprendizaje de la gramática, sino en la consideración de que las potencialidades de los textos hacen que la gramática sea –en términos de María José Bravo– un recurso o *clave de lectura*, que permite colaborar en la construcción de significados. Se trata de “aprender a leer la lengua al leer un texto [...] detenerse, mirar, aprender a recorrer el camino de la lectura apoyándose en la lengua” (2012: 70- 71).

El corpus seleccionado está compuesto por tres relatos pertenecientes a la literatura policial: “El crimen casi perfecto” (1941) de Roberto Arlt; “Tiempo de puñales” (1964) de Norberto Firpo y “Una basquetbolista gringa tirada en la calle” (2006) de Paco Ignacio Taibo II.<sup>113</sup> Los textos elegidos se enmarcan en distintos contextos de producción y, de acuerdo con sus rasgos discursivos, ilustran tres etapas de la narrativa policial.<sup>114</sup> En ellos, la construcción del enigma se concreta no sólo en el plano semántico sino, también, a nivel sintáctico.

---

<sup>113</sup> Con respecto a la noción de *corpus*, seguimos la conceptualización vertida por Martina López Casanova (2011), quien señala que es un conjunto de textos literarios reunidos en función de un objetivo didáctico y articulados en torno a aspectos temático- formales. Según la autora, los objetivos que orientan el diseño del corpus son: favorecer la adquisición y desarrollo de estrategias lectoras referentes a las dimensiones lingüístico-retóricas del texto literario y construir un sistema de referencias culturales y literarias que puedan activarse en la lectura de otros textos. La selección de los textos surge de una decisión didáctica del docente cuyo objetivo consiste en *invitar a percibir* en el discurso ficcional los elementos o procedimientos enfocados.

<sup>114</sup>Es importante señalar, además que los NAPs para 1º y 2º año del Ciclo Básico de la educación secundaria, se propone la consideración de los siguientes saberes para el eje «la literatura», entre los cuales, ocupa un lugar predominante, el abordaje del relato policial:

Leer cuentos y novelas que posibiliten adquirir la noción de género como principio de clasificación de los relatos: realista, maravilloso y, especialmente, género policial de enigma; analizarlos y compartir interpretaciones. Esto implica recuperar los saberes previos referidos a los géneros trabajados en años anteriores y apropiarse de otros que profundicen el tratamiento de los géneros. En relación con el policial de enigma, reconocer reglas propias: personajes típicos (investigador-criminal-sospechosos); detectar los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspenso; identificar informantes temporales; distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato; observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona desde la voz del investigador, entre otras). (p.23)

En la carta hay un *yo* que sabe cómo expresar sus sentimientos frente al desafío de escritura. Reconoce que su práctica resulta efectiva cuando “escrib[e] para [ella misma]”. Evalúa su trabajo solo, por el contrario, como una respuesta: que explique su experiencia en nuestros términos, un léxico particular, algunas marcas formales particulares y un modo particular de desarrollo temático. Las explicaciones resuenan en su memoria y las respuestas vienen a constituir una suerte de repetición mimética. Para evitar la contaminación de esas formas, los/as estudiantes buscan –y a menudo no encuentran- una voz que nunca es la propia. Persiguen con esto conformar al único lector que reconocen, aquel que será al tiempo evaluador. ¿Cómo fortalecer el proceso hacia una escritura que distinga auditorios variados?<sup>240</sup>.

Estos desarrollos remiten de manera inevitable a una reflexión sobre la violencia del lenguaje. En principio se refieren a las relaciones ‘coloniales’ que se imponen sobre registros minoritarios, sobre lenguas oficiales y no oficiales, sobre expresiones marcadas genéricamente, entre otras. La ‘aculturación’ demandada procede a través del borramiento intencional del compromiso enunciativo, supuestamente para recuperar la objetividad que el proceso explicativo demanda, de la opacidad léxica en el desarrollo temático, de la inclusión de metáforas cristalizadas en el discurso científico, así como a la recuperación de esquemas formales convencionalizados en el ámbito, que escapan de toda innovación, a pesar de que las comunidades científicas han visto transformaciones en sus prácticas, habida cuenta de la discusión de los paradigmas positivos, de cierto relativismo epistemológico.

Pensamos, por ello, que un gesto universitario que aliente la permanencia cada vez más amplia de sectores populares debe proceder en el sentido contrario. Para ello, podemos pensar la revisión de estos últimos cuatro puntos. Para comenzar, empoderar supone devolver la implicación del enunciativo en el discurso producido: en este movimiento, ese *yo* que puede expresar su sentir respecto del propio trabajo en un escrito informal debería volver a ser protagonista también de las decisiones relativas al plan general del texto, como a aquellas relativas al nivel de las decisiones temáticas. Pero ese protagonismo no puede ser un mero fingimiento: la enunciación en primera persona debería ser la respuesta, como reflejo de la responsabilidad que se impone también al resolver un compromiso con el exponer.

---

<sup>240</sup> La producción de la reseña se anticipó como objeto de publicación para la revista de la Facultad. La única pauta para la planificación fue recuperar el sentido de ‘reseñar’, en tanto dar cuenta sucintamente de un evento u objeto.

En este proceso, escritores y escritoras irán tomando contacto con el léxico específico, proceso no exento de esfuerzos notables para ellos. Podríamos pensar que, recién en ese momento, la apropiación de una primera persona del plural revelaría la inmersión en un nuevo ámbito por parte del joven aprendiz. Sin embargo, una de las dificultades más grandes, se propone cuando el esfuerzo no consiste exclusivamente en nombrar ese universo que se va conociendo, sino en interpretar los juegos que el lenguaje del nuevo ámbito les interpone. En este momento, es cuando se enfrenta a la opacidad misma del léxico especializado y a las metáforas explicativas que las tradiciones académicas seleccionan.

La concepción cognitivista suele conceder un devenir común para tales construcciones:

“[S]cientific metaphors are made to be overused. [...] Successful scientific metaphors become dead when they become a well-established part of our knowledge”.<sup>241</sup>

Ahora bien, esta estandarización naturalmente borra la relación de este discurso figurado con el universo explicado, incluso para quien recién se incorpora a la comunidad hablante, con lo que pierde su condición de metafórico y solo se reconoce su opacidad. Berenicke Herrman<sup>242</sup> propone dos diversas dimensiones a los procesos de metafORIZACIÓN en el ámbito académico, la primera se refiere a su potencial comunicativo y la segunda, a la dimensión discursiva. En cuanto al valor comunicativo, la metáfora habilita una operación semejante al ejemplo, a la analogía. En cuanto al valor discursivo, agrega que

metaphor may be used specifically for representational purposes (including explanation and modeling), but also for interpersonal purposes such as persuasion,<sup>3</sup> and even humor, as well as for textual purposes (contributing to the internal coherence of a text, foregrounding main points) (p. 38).<sup>243</sup>

La metáfora estigmatizada por el discurso de la ciencia pierde de vista la narración que la justifica y que podría devolverla al espacio de la lucha por la significación. El objetivo de esa cristalización se resuelve en el interior de una comunidad discipli-

---

<sup>241</sup> Gibbs, (1994). *The Poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.1994, p. 173, citado por Herrmann (3023) en *Metaphor in academic discourse. Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations* (2013), Netherland, LOT. En español: las metáforas de los científicos están hechas para ser usadas en exceso. [...] El éxito de las metáforas científicas: se convierten en muertos cuando se convierten en una parte bien establecida de nuestro conocimiento.

<sup>242</sup> Id. P. 34 y ss.

<sup>243</sup> En español: la metáfora se puede usar específicamente para los propósitos de representación (incluyendo explicación y modelado), también con fines interpersonales, tales como la persuasión, e incluso humor, así como para fines de texto (contribuye a la coherencia interna de un texto, en primer plano los puntos principales).

nar: se trata de una codificación puesta al servicio de sus miembros y poco al de quienes pretenden acercarse a la comunidad o a sus aciertos. Para los ‘avenidos’, la metáfora pierde su capacidad informativa, tanto a nivel semántico, como pragmático. Como sabemos, además, no hay diccionarios que contribuyan a destrabar este vacío de información para los y las estudiantes – con la excepción, claro está, de sus docentes. Así, la metáfora como juego que habilita una interacción en la comunidad científica particular debe pensarse como una estrategia excluyente, más que un recurso explicativo, contra las justificaciones que las tradiciones hermenéuticas han acuñado.

Para los/as docentes, entonces, se ha de volver un imperativo reponer lingüísticamente los conceptos y las proposiciones justificadoras de las metaforizaciones de las disciplinas. En el momento del inicio de una formación disciplinar amplia orientada, debería proliferar los discursos que traspusieran ese potencial explicativo, evitando el borramiento que justificara el proceso de estigmatización de tales metáforas. Es cierto que, como sugiriera Bajtin (1998), el discurso científico se caracteriza en particular por la distancia que pone entre la situación de enunciación y el mundo que refiere. Pero también lo es, como sigue el autor, que

las reglas de construcción del mundo y las reglas de organización del discurso tienden a confundirse, en tanto que ambas son producto de un mismo (trabajo) por lograr una autonomía respecto al contexto físico y social de la actividad (1998).

El autor también se detiene en una reflexión sobre los procedimientos, que remiten a los modelos de interacción y al significado que los y las hablantes atribuyen a la tarea, resultado de los aprendizajes sociales -a los que los y las jóvenes accederían a través de su biografía escolar- a la vez que a la estructura misma de la tarea que así lo demandan. Vuelve, con esta afirmación, la duda respecto de la transparencia del vínculo entre la actividad y las formas que los territorios académicos han cristalizado -la monografía, el *paper*, las tesis, los ensayos -últimamente, tal vez para justificar la inestabilidad de la relación de escritores y prácticas, entre otros.

Para ir finalizando estas reflexiones, los planes textuales que presuponen la repetición de otros modélicos no siempre revelan la trayectoria del que resuelve la escritura, fijan ciertas marcas conectivas, invitan a imitar rituales que no siempre se vinculan con los propios objetivos. Monografías, ensayos, reseñas, *papers*, debates, entre otras formas, van incorporándose a la experiencia de escritores y escritoras jóvenes



desde las propuestas escolares, como si las tradiciones académicas de nivel especializado pudieran cobrar sentido en la vida de niños y niñas, de jóvenes. Evitar tal corrimiento de sentido, debería suponer la invitación a planificar la actividad, volverla una práctica significativa fundamenta para la enseñanza de la escritura (Bronckart, 1992). Un recorrido posible es implicar a estudiantes en el diseño de la tarea y el registro de la misma, de manera de recuperar la narración que la propiciara, para ir borrando progresivamente las marcas de esa temporalidad y ceder, por fin, al desarrollo de conceptos, a la exposición de la propia opinión, etc.

La reflexión sobre los géneros adquiere también un papel importantísimo en nuestras prácticas docentes. No podemos imaginar una construcción del propio lugar como escritores si partimos del presupuesto de que su trabajo estriba en un ‘llenado’ de formas desconocidas. Debería reconocer la centralidad de la selección de escritores/as de ciertas decisiones puestas al servicio de los objetivos presupuestos, además de la cuestión de los medios y los contextos de práctica, la selección de un registro y la consideración de las expectativas de un grupo de enunciatarios (Riestra, 2014: 35). Solo así le devolveríamos a las propuestas de intervención la verdadera dimensión para la construcción de conocimientos<sup>244</sup>. De acuerdo con Riestra (2011) nuestras tradiciones de enseñanza han simplificado la problemática, tendiendo a una “simplificación aplicacionista de la lingüística en la enseñanza de la lengua”.

Argumentos centrales de una propuesta de intervención en sentido diverso deberán apoyarse sobre una concepción del lenguaje ampliada, justificada en la interacción, constituida a la vez por representaciones ancladas en los mundos y las obras culturales y no en estandarizaciones externas a ellas, las que nos demandan, inevitablemente una contextualización sociohistórica (Bronckart, 2008). Nuestras experiencias se vuelven significativas para la experiencia de un porcentaje pequeño de estudiantes, pero debemos reconocer que no logran mayor efectividad ya que entran en disputa con las simplificaciones escolares, con propuestas mecanicistas, con concepciones del lenguaje que se reducen a su definición como ‘facultad’. Las demandas siguen excluyendo, siguen generando paliativos a las exigencias de acreditación que no los devuelven a

---

<sup>244</sup> Lo que también parece justificar las secuencias didácticas alentadas por propuestas como las de la alfabetización académica, con la diferencia de que, en este caso, no se trata de una acción emprendida por los escritores/as sino por una reproducción que parece hallar en la tradición su justificación. Siguiendo a Bronckart (2008), el accionar verbal produce formas semiotizadas, los géneros, que vehiculizan los conocimientos colectivos y sociales. La actividad del lenguaje es la justificación de los mundos discursivos son pasibles de ser elaborados, a la vez que, solo en la intertextualidad resultante de esta práctica, se conservan y reproducen los conocimientos colectivos. Los sujetos interiorizan representaciones del mundo, de los géneros y de las prácticas.

las prácticas mismas, solo a estabilizar resultados que les resultan absolutamente caprichosos y ajenos. Diferente alternativa podría ser la de un colectivo que pudiera dar cuenta de su experiencia, incluso de los saberes.

Generaciones de estudiantes se esfuerzan por comprender, por reproducir las formas y las opciones que con nuestras revisiones docentes sugerimos, sin lograr, a menudo, apropiarse de una visión de conjunto que les permita, en sentido diferente, crear, reinventar las prácticas que tradicionalmente se han reproducido en nuestros claustros. En ese proceso de reinención no solo lograrían reconocerse parte de la comunidad de referencia sino también posicionarse como variables para un cambio que garantice, a futuro, la inclusión, la divulgación de saberes, la construcción colectiva de un porvenir para todos y todas.

## **Bibliografía**

- Bajtin, Mijail (1982-1998) “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI: 248 y ss.
- Bartholomae, David (1986) “Inventing The University” en *Journal of Basic Writing*, Vol. 5, n° 1, 1986, disponible en línea en <http://wac.colostate.edu/jbw/v5n1/bartholomae.pdf> (consulta 5/3/16).
- Bronckart, Jean-Paul (1992) “El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico” en *Anuario de Psicología* 1992, n° 54, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona: 3-48.
- (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Infancia y aprendizaje.
- (2005) “Vingt-cinq ans de didactique de l’expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d’avenir”. En *Revue suisse des sciences de l’éducation*, 27 (3). Friburgo, 2005: 361-380.
- (2008) “Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue” en *Texto!* Enero de 2008, vol. XII, n° 1. Disponible en línea [revue-texto/docannexe/file/86/brockart-rastier.pdf](http://revue-texto.docannexe/file/86/brockart-rastier.pdf) (consulta 12/3/2023).
- Pratt, Mary Louise (1996) “Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo” conferencia pronunciada en CENTRO CULTURAL DEL BID sede Washington, en marzo de 1996. Recuperada en [www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Pratt.pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Pratt.pdf) (consulta 6/3/16).
- (1997) *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Reguillo Cruz, Rossana (2008) “Saber y poder de representación: la(s) disputa(s) por el espacio interpretativo” en *Comunicación y Sociedad* n° 9, Guadalajara ene./jun. 2008.
- Riestra, Dora (2011) “La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales” en *Scripta*, v. 15, n. 28, 1° semestre 2011, Belo Horizonte: 171-203.
- , Ma. Victoria Goicoechea y Stella Maris Tapia (2014) *Géneros textuales en secuencias didáctica de Lengua y Literatura*. Buenos Aires, Noveduc.