

Gómez, Carina Raquel

Urban Torretta, Pamela Julieta

Desafío en la adquisición de la lectoescritura y la oralidad: un análisis sociocultural en el Instituto Monseño José Weimann LL 19 de Bandera, Santiago del Estero

Licenciatura en Educación

Fecha: 30/07/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cita recomendada: Gómez, C.R.; Urban Torretta, P.J. (2025) *Desafío en la adquisición de la lectoescritura y la oralidad: un análisis sociocultural en el Instituto Monseño José Weimann LL 19 de Bandera, Santiago del Estero* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela. Licenciatura en Educación



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA

SECRETARÍA ACADÉMICA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

TÍTULO DEL TRABAJO: "Desafíos en la adquisición de la lectoescritura y la oralidad: un análisis sociocultural en el Instituto Monseñor José Weimann LL 19 de Bandera, Santiago del Estero"

LÍNEA TEMÁTICA: Análisis Institucional y Construcción de Subjetividades.

DOCENTES A CARGO:

- Cravero Carolina
- Bufarini Mariel
- Dionisio Cecilia
- Macera Irene

INTEGRANTES:

- Gómez, Carina Raquel
- Urban Torretta, Pamela Julieta

Introducción

Este recorrido tiene como propósito abordar una temática que incide de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las problemáticas en la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura y la oralidad en los estudiantes del Instituto Monseñor José Weimann LL 19, ubicado en la ciudad de Bandera, provincia de Santiago del Estero. Este fenómeno se enmarca en un contexto educativo actual donde el bajo nivel de estas competencias no solo afecta el desempeño académico de los estudiantes, sino que también limita su participación activa y crítica en una sociedad cada vez más compleja y en constante transformación.

Desde una perspectiva teórica, este trabajo se sustenta en el concepto de capital cultural propuesto por Pierre Bourdieu, comprendiendo que las desigualdades en la adquisición de la lectoescritura no son meramente individuales, sino que están profundamente ligadas a las dotaciones de capital cultural heredadas y valoradas por la institución escolar. Complementariamente, se abordará la problemática de la fragmentación educativa, tal como la concibe Sandra Tiramonti, para comprender cómo las dinámicas del sistema educativo actual pueden exacerbar estas disparidades, configurando circuitos diferenciados que impactan en las oportunidades de acceso a prácticas de lectoescritura significativas. La articulación entre estas perspectivas busca ofrecer una comprensión profunda de cómo los factores socio-culturales e institucionales influyen en el desarrollo de estas competencias clave.

Asimismo, la investigación se inscribe en un diálogo entre "teorías prácticas" y "razones prácticas", siguiendo el planteamiento de Delstein y Coria. Esta perspectiva permite no solo la interpretación de los fenómenos educativos a la luz de marcos teóricos robustos, sino también la comprensión de las lógicas que subyacen a las acciones y decisiones en el ámbito escolar. Es decir, se busca analizar cómo las concepciones teóricas de la lectoescritura se materializan o se ven desafiadas en las prácticas cotidianas de enseñanza del Instituto Monseñor José Weimann.

Tal como señala Emilia Ferreiro (1979), "leer y escribir son prácticas sociales que van más allá de la descodificación y la codificación; son procesos que requieren interpretar, comprender y construir significados en contextos específicos". Esta afirmación pone en evidencia la necesidad de considerar la lectoescritura no como una serie de habilidades técnicas, sino como prácticas culturales y sociales profundamente enraizadas en los

vínculos entre sujetos, textos y contextos, lo cual se alinea con la mirada de Bourdieu sobre la socialización y el habitus.

Desde esta perspectiva, el presente análisis resulta significativo para los y las profesionales de la educación, ya que busca revisar críticamente las competencias lectoras y escritoras implicadas en las prácticas docentes en torno a la lectoescritura y los textos literarios. En este sentido, se considera fundamental promover la formación continua de los y las docentes, entendiendo que los procesos de leer y escribir son herramientas clave para representar el mundo y comunicarse con otros, más allá del aula. El espacio curricular de Lengua y Literatura se inscribe en un enfoque sociocultural de las prácticas del lenguaje, que pone el acento en la construcción de significados en contextos reales y diversos. Este enfoque, sostenido por los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, concibe las prácticas del lenguaje –oralidad, lectura y escritura– como prácticas sociales orientadas a propósitos concretos, que habilitan la apropiación de saberes y prácticas culturales.

Entender que es a través del lenguaje que los sujetos configuran su universo simbólico y cultural permite superar su concepción como simple herramienta de comunicación, y abre paso a una mirada integral que valora los procesos de producción y comprensión de sentidos. Así, se promueve un desplazamiento desde una visión centrada en la transmisión de contenidos lingüísticos hacia otra que prioriza la participación activa de los estudiantes como hablantes, oyentes, lectores y escritores en contextos significativos. Por ello, se plantea que las prácticas del lenguaje no deben limitarse a ejercicios descontextualizados, sino vincularse a experiencias genuinas de uso del lenguaje, dentro y fuera del aula. Como sostiene Delia Lerner (2001), “los quehaceres del lector y del escritor son contenidos y no actividades (...) porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura” (p. 99). Hablar, escuchar, leer y escribir deben entenderse como prácticas del lenguaje profundamente arraigadas en contextos sociales y culturales, productoras de significados personales, sociales y culturales. Estas no se adquieren por simple exposición, sino a través de una participación constante en experiencias de aprendizaje diversas y sistemáticas, que habiliten a los estudiantes a convertirse en sujetos críticos, autónomos y plenamente integrados a su cultura.

La metodología de este trabajo se basa en la exploración y recopilación de material bibliográfico, así como en la información proporcionada por el actual directivo del Instituto

Monseñor José Weimann LL 19. Específicamente, se utilizará una reseña histórica de los 55 años de la institución, la cual busca sintetizar los aspectos más relevantes de su pasado y presente. Dichos elementos permitirán comprender las demandas sociales específicas del territorio que motivaron su fundación, enmarcadas en un entramado de historia, anhelos y desafíos que se entrelazan con las tensiones y prácticas cotidianas. Esta aproximación histórica servirá para contextualizar la problemática de la lectoescritura dentro de la trayectoria institucional, vinculándola con la línea de análisis institucional y construcción de subjetividades.

En el plano de la oralidad, las problemáticas se manifiestan en dificultades para participar en debates o conversaciones estructuradas, para sostener el uso del lenguaje formal, seleccionar vocabulario específico –sobre todo en áreas como Ciencias Naturales y Sociales– y organizar el discurso de manera coherente y adecuada al contexto. La práctica del habla modelada, la escucha activa y la espera respetuosa se han visto debilitadas, lo cual afecta tanto el aprendizaje disciplinar como la convivencia escolar y las habilidades de socialización. Frente a este escenario, resulta indispensable repensar las estrategias de enseñanza desde una mirada crítica y contextualizada. La lectura literaria, lejos de ser un lujo, constituye una herramienta poderosa para el desarrollo del pensamiento, la empatía y la imaginación. Como señala Delia Lerner, “la lectura y la escritura de textos literarios permite a los niños ampliar su universo simbólico y lingüístico, y esto es imprescindible para que puedan construir sentido sobre el mundo que los rodea” (Lerner, 2001). En este contexto de transformación cultural, la escuela tiene el desafío de sostener las prácticas tradicionales de lectura y escritura –que promueven la reflexión profunda y la comprensión crítica– mientras incorpora nuevas formas de representación y acceso a los textos. El Instituto Monseñor José Weimann LL 19 se encuentra así ante la necesidad de revisar su propuesta pedagógica, articulando el reconocimiento de los diversos capitales culturales presentes en la comunidad educativa con los desafíos que impone la fragmentación del sistema. El desafío es fomentar una cultura escolar donde la lectura, la escritura y la oralidad recuperen su centralidad para garantizar una educación inclusiva, crítica y transformador.

Capítulo 1: La práctica docente como objeto de reflexión: análisis crítico en el contexto del Instituto Monseñor José Weimann.

Este capítulo se aboca a una reflexión crítica sobre la práctica docente en el Instituto Monseñor José Weimann, con especial énfasis en el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura. Se parte de la premisa de que las concepciones y metodologías docentes no son neutrales, sino que ejercen una influencia determinante en los procesos de adquisición y desarrollo de estas habilidades esenciales, pudiendo tanto interpelar como reproducir dinámicas sociales en el aula. Las relaciones entre la práctica docente y la práctica pedagógica son fundamentales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Edelstein y Coria (1995), un profesional debe ser capaz de analizar la realidad en la que actúa y elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que enfrenta. Esta capacidad es esencial en la formación de los educadores, quienes deben reconocer la complejidad de los contextos educativos y las diversas dimensiones ético-políticas que influyen en su práctica. En este sentido, repensar la práctica pedagógica en relación con las dificultades en la adquisición de la lectoescritura es un paso crucial para diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes. Como señala Achilli (1986), la práctica profesional del maestro abarca desde la intervención en problemas de lectoescritura en los primeros grados hasta las problemáticas teórico-metodológicas en áreas específicas de grados superiores.

Es fundamental destacar que las y los docentes del Instituto Monseñor José Weimann se encuentran ante las exigencias de una realidad escolar que demanda aprender y enseñar sobre nuevos conocimientos de lectoescritura y textos literarios, a menudo con contenidos curriculares percibidos como carentes de sentido significativo o con tiempos, espacios y recursos inadecuados. Esto genera una crisis en los modelos tradicionales de formación docente recibidos en los profesorados, cuya experiencia práctica suele iniciarse en el último año del terciario, revelando que cada institución posee un saber y una forma de hacer particular.

Las trayectorias educativas de formación docente tradicionalmente vinculan la práctica pedagógica con competencias técnicas y contenidos curriculares, sin siempre incluir la implementación de estrategias de lectoescritura adecuadas para el contexto. Esto evidencia una desvinculación entre la formación teórica y la realidad escolar, generando un "gran abismo" entre ambas. No obstante, Achilli (1986) promueve la necesidad de que el maestro "se mueva", confiando en su protagonismo como trabajador intelectual para

generar "transformaciones moleculares", es decir, pequeños cambios que sirvan como paso inicial en la construcción de propuestas posibles.

La práctica pedagógica, como proceso que se desarrolla en el aula, pone de manifiesto una determinada relación entre docente, conocimiento y alumno, centrada en el enseñar y el aprender. Sin embargo, en el quehacer diario de las y los docentes existen obstáculos, como una red burocrática que, para Achilli (1986), genera distancia con la especificidad del propio conocimiento. En una organización educativa jerarquizada, las demandas sobre la lectoescritura suelen recaer en el último eslabón, mientras que los cargos superiores toman decisiones al margen de las circunstancias que viven los profesores y las profesoras, "ocultando una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento" (Edelstein y Coria, p. 19).

La escasez de metodologías innovadoras y la falta de formación docente adecuada en estrategias de enseñanza en Lengua y Literatura son factores clave que contribuyen a las dificultades en la comprensión lectora. Según García et al. (2020), los docentes deben actuar como mediadores, guiando a los estudiantes en el análisis profundo de los textos y ayudándolos a conectar el contenido literario con sus experiencias personales. Sin embargo, la selección de textos poco atractivos y la ausencia de enfoques que promuevan la interacción activa con los textos limitan el desarrollo de estas habilidades. Investigaciones como las de Camargo et al. (2016) demuestran que la relevancia cultural y emocional de los textos es fundamental para despertar el interés y el compromiso lector en los estudiantes. Caracterizar el "decir" del maestro no solo implica precisar su contenido, sino también asumir un enfoque teórico metodológico para su interpretación (Achilli, 1986).

Se espera que la escuela contribuya al progreso gradual de los estudiantes en competencias y habilidades de lectura e interpretación de textos literarios, permitiéndoles comprender las oportunidades y limitaciones que inciden en la difusión de la literatura y la cultura lectora a nivel local. La práctica educativa es una práctica social, por lo tanto, es fundamental formar lectores críticos con derechos y responsabilidades, entendiendo que la enseñanza de la lectoescritura y el uso de la literatura para la educación requiere un compromiso de toda la comunidad educativa: personal directivo, profesorado, estudiantes, familias, estado y organizaciones privadas y públicas. Esto se debe a que, para tomar decisiones en una sociedad democrática, es crucial transformar la información en conocimiento y el conocimiento en capital cultural. Por ello, se necesitan lectores críticos

que produzcan una nueva cultura lectora, donde el estudiante sea capaz de comprender, analizar y reflexionar sobre las nuevas competencias literarias que se le ofrecen con el acceso a los textos literarios, posibilitando una transformación de la información en un conocimiento valioso para el aprendizaje.

En la cotidianidad de las organizaciones educativas, se transitan diversos acontecimientos, fundamentalmente en lo que concierne al uso de la literatura. Desde la perspectiva del contexto y los sujetos, es imperativo analizar la práctica docente, a pesar de las tensiones y contradicciones. El desafío consiste en que los docentes se reencuentren con sus "decires" y experiencias personales para producir instancias de reflexividad, lo que implica "captar lo nuevo, irrepetible y único de una situación" (Heller, 1985, p. 63). Un profesional capaz de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tienen que enfrentar, es el perfil que proponen Edelstein y Coria (1995). Sin dejar de lado que, como otras prácticas sociales, la práctica docente se encuentra atravesada por las complejidades de los escenarios, la multiplicidad de dimensiones que operan en ella y cuestiones de índole ético-político.

CÁPITULO II

Ámbito de la práctica: Contexto geográfico, institucional y cultural.

El Instituto Monseñor José Weimann I-219 se encuentra ubicado en Avenida San Martín 207, en la ciudad de Bandera, cabecera del Departamento Belgrano, provincia de Santiago del Estero.

La ciudad de Bandera, según datos de 2023, se extiende sobre una superficie de 3.114 Km² con una densidad de población de 1,89 hab./Km² y cuenta en la actualidad con aproximadamente 12.322 habitantes (Bellomo, 2018). Se ha consolidado como un importante epicentro productivo regional, fuertemente vinculado a la actividad agrícola-ganadera. Este desarrollo ha motivado la instalación de multinacionales agroexportadoras como Cargill, COFCO, y AGD, junto con distribuidoras de insumos y concesionarios de maquinaria agrícola (Martínez Dodda, 22 de Noviembre de 2020), lo que influye en la dinámica laboral y social de sus habitantes.

El Instituto Monseñor José Weimann de Bandera, con una trayectoria educativa que inició en 1970, celebró 54 años de existencia en el presente año (<https://www.google.com/search?q=sursantiago.com.ar>, 2020). A lo largo de su historia, la

institución ha demostrado un compromiso activo con el desarrollo local, evidenciado en la implementación de diversos proyectos (elliberal.com.ar, 2022).

La presencia de la lectoescritura y los textos literarios en la educación implica una transformación en la forma de enseñar, pero, especialmente en la ciudad de Bandera, consistió en un proceso paulatino en comparación con los grandes centros urbanos de la Provincia de Santiago del Estero. La mutación cultural expuesta por Barico (2019) representó una transformación significativa, que repercute en los medios de comunicación literaria. La literatura, en su esencia, ha revolucionado costumbres y usos, y el binomio educación/lectura trasciende las paredes del aula para vincularse con procesos de socialización, participación política, cultural e histórica (Huergo, 2013). En este contexto, leer y escribir no son solo habilidades básicas, sino herramientas que permiten a los estudiantes acceder a un vasto mundo de conocimiento y cultura, ampliando sus horizontes y fomentando una comprensión crítica de la sociedad.

La incorporación de la lectoescritura y los textos literarios como un proyecto central en el instituto se vio acompañada por la recepción de materiales educativos y la organización docente para su uso diario. Este proceso se caracterizó por una lógica de "prueba y error", enriquecida por diálogos constantes entre estudiantes, docentes, autoridades escolares y la comunidad, lo que fortaleció la interacción y la co-creación de programas. De esta manera, la lectura y la escritura se convirtieron en catalizadores del diálogo y la interacción dentro de la comunidad educativa, promoviendo la expresión y el intercambio de ideas de manera innovadora.

Inicialmente, la irrupción de la lectoescritura y los textos literarios en el ámbito escolar generó críticas, principalmente por parte de docentes con mayor antigüedad, quienes cuestionaban sus efectos independientemente del contexto de recepción. A diferencia de las exposiciones orales tradicionales, los libros exponían temas y situaciones que históricamente se transmitían de forma convencional. Sin embargo, esta incorporación marcó un cambio de paradigma, posicionando al alumno como protagonista del proceso de aprendizaje. La lectura acompañada por el docente, en particular, se estableció como una estrategia dinámica para la exploración de información, permitiendo una interacción más profunda y reflexiva con las historias y sus personajes. Este proceso significó una democratización del acceso a la cultura y el conocimiento literario en Bandera, potenciando la enseñanza al ofrecer una amplia gama de fuentes y nuevas formas de expresión y comprensión textual.

Con el establecimiento de bibliotecas escolares y la provisión de recursos literarios, la relación entre la educación y la lectoescritura evolucionó. Esto propició una idealización de la literatura como herramienta fundamental para el desarrollo cultural y educativo, modificando las formas de vínculo con los contenidos literarios y las maneras de compartirlos en el aula. La lectura se consolidó como un puente hacia la exploración de mundos imaginarios y la comprensión profunda de la sociedad.

Aunque la población de Bandera tiene acceso a una amplia variedad de textos literarios, con colecciones en la biblioteca local y en las escuelas, su aprovechamiento no siempre es el óptimo. Los habitantes cuentan con libros de literatura clásica y contemporánea, adquiriendo nuevos títulos a través de ferias del libro y donaciones de editoriales (como Alfaguara y Planeta), además de poseer diccionarios, enciclopedias y revistas literarias. En el Instituto Monseñor José Weimann, la sala de lectura, compartida con el aula de literatura, dispone de nueve estanterías con literatura universal, mesas, sillas y un rincón de lectura. Este espacio es utilizado por docentes de Literatura (3° a 7°) y Español (4° a 7°), según un horario establecido. Sin embargo, se observa preocupación por la falta de cuidado y el mantenimiento y actualización irregular de los materiales literarios.

En 2019, la Municipalidad donó 20 libros de literatura infantil y el Gobierno Provincial, dos colecciones de clásicos universales, en el marco de políticas educativas de fomento a la lectura. Esto incluyó la capacitación de cinco docentes en técnicas de lectura en voz alta y donaciones particulares de estanterías para la biblioteca escolar. En 2022, la Dirección adquirió diez diccionarios y un equipo de audio para grabar audiolibros, utilizados en actividades literarias. La falta de formación docente específica en el uso efectivo de la literatura para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita es un desafío significativo. La integración de textos literarios en el currículum escolar requiere no solo una buena selección de obras, sino también estrategias didácticas que fomenten la lectura crítica y el análisis textual, aspecto que aún presenta un margen de mejora en las escuelas argentinas.

A nivel nacional, la entrega de libros en las escuelas ha sido un esfuerzo continuo. El Programa "Libros para Aprender" (2022 y 2023) distribuyó millones de textos de Matemática y Lengua a estudiantes de gestión estatal y privada (Clarín, 2023; Argentinos por la Educación, 2022 y 2023). También se han entregado libros literarios en todos los niveles educativos obligatorios, alcanzando cifras significativas como los 9,8 millones de libros escolares en 2014. No obstante, en 2024, el gobierno anunció la no compra de 14 millones de libros escolares previstos (La Nación, 2024; Tiempo Argentino, 2024). Las

dificultades en la incorporación de estos materiales radicarón, en ocasiones, en que la capacitación en técnicas de lectura crítica fue posterior a la entrega. Es crucial comprender que las condiciones de recepción en las escuelas demandan un tiempo de construcción y adaptación para un aprovechamiento productivo de la distribución de materiales literarios. El programa "Fomento a la Lectura" fue interrumpido durante la administración 2015-2019, generando una brecha en el acceso a la literatura, situación que se hizo patente durante la pandemia con la necesidad de textos digitales. En enero de 2022, el programa fue relanzado formalmente.

En la ciudad de Bandera, el acceso a la literatura se ha expandido, y el uso por parte de los adolescentes se orienta a la lectura y análisis de textos literarios, visitas a bibliotecas digitales o descarga de audiolibros, utilizando plataformas como Scribd, Kindle y Google Libros. Esta expansión ha transformado la naturaleza del diálogo en torno a la lectura, permitiendo interacciones simultáneas con múltiples textos e incluso fomentando la crítica literaria por parte de los adolescentes, quienes expresan su voz y experiencias.

En lo que concierne a las actividades propuestas en clases, se sugieren siempre los textos literarios y recursos de lectoescritura, aunque se observa una tendencia de los estudiantes a quedarse con la primera interpretación de un texto, privilegiando la autoridad y trayectoria del autor sin analizar el contexto o explorar otras perspectivas. Las estructuras narrativas y los estilos literarios pueden influir en la percepción y comprensión de la literatura, lo que, al no coincidir con las expectativas del lector, genera ciertos riesgos. Como postula Dussel (2020, adaptando su idea a la lectoescritura), la lectura de un texto literario puede implicar delegar al autor "toda una organización, una jerarquía de la información, del conocimiento que tiene sus límites porque, por supuesto, allí el autor organiza su narrativa según su estilo y perspectiva, y no necesariamente según lo verdadero, lo más adecuado, lo más justo en términos sociales". En consonancia, Morduchowicz (2012, adaptada al contexto literario) señala que "el problema más grande es que cuando leen textos literarios, los chicos utilizan la primera interpretación que les aparece, no chequean, no comparan y no buscan otras perspectivas en los textos".

En la lectura de textos literarios, pueden surgir sesgos como el de confirmación, donde el lector se centra en perspectivas que refuerzan sus propias ideas, excluyendo otros puntos de vista. Esta tendencia debilita la formación de un lector crítico y reflexivo, capaz de analizar problemas sociales. Chartier (2000) subraya que la lectura implica un posicionamiento activo del sujeto frente al texto y el mundo, requiriendo una disposición a múltiples interpretaciones y la capacidad de "pensar más allá de sus inquietudes

personales". La literatura hipertextual, como "Rayuela" de Cortázar, invita a recorridos narrativos no lineales, fomentando la creatividad y la libertad interpretativa, pero también puede reforzar sesgos si no se promueve la confrontación con ideas diversas.

Con el paso de los años, el rol docente ha transitado de mero transmisor de conocimiento a facilitador de procesos de aprendizaje. Este cambio puede generar incertidumbre si no se cuenta con una formación pedagógica y metodológica sólida para integrar los textos literarios. Como plantea Lerner (2001), es fundamental asumir la lectura como una práctica social y cultural que permita a los estudiantes construir sentido y participar activamente. Los estudiantes se convierten en protagonistas, y el desafío docente es reconocer el potencial de la literatura y la lectoescritura para enriquecer las dinámicas del aula, transformando la literatura en una experiencia que invite a pensar, sentir, imaginar y debatir.

Los libros se han incorporado naturalmente al mundo contemporáneo, siendo un elemento cotidiano desde edades tempranas. A medida que los estudiantes avanzan, desarrollan autores y preferencias literarias, consolidando sus identidades lectoras. Sin embargo, en el ámbito de las comunidades pequeñas, pueden surgir circunstancias que limiten la exploración y curiosidad lectora. La preocupación docente se centra en que, a veces, las bibliotecas se transforman en espacios de validación social de gustos literarios, lo que restringe la diversidad de lecturas. Montes (2000) y Lerner (2001) enfatizan la necesidad de que la escuela promueva una relación auténtica con los textos, alejada de la utilidad instrumental y cercana al disfrute, la exploración libre y el intercambio genuino de sentidos.

La lectura compartida en las aulas fomenta la conexión entre pares, generando un sentido de pertenencia en clubes de lectura donde se intercambian opiniones y recomendaciones. Esto ha evolucionado de discusiones sobre personajes a la creación de resúmenes y análisis grupales de novelas. Lerner (2001) destaca que la lectura escolar debe trascender lo instrumental, formando lectores críticos y reflexivos que compartan el sentido del texto con otros.

Las/os alumnas/os del instituto se constituyen como sujetos sociales en un contexto cultural que les permite apropiarse de significaciones comunes, expresando ideas y sentimientos. La identidad cultural se aprende y se construye socialmente, siendo el instituto un ámbito privilegiado en este proceso. Chartier (2000) afirma que la lectura es un acto social de relación y posicionamiento ante el mundo. La lectura influye en las formas de comunicación de la identidad adolescente y su vida social, generando modos

alternativos de socialización juvenil a través de clubes de lectura y bibliotecas, que complementan espacios tradicionales como clubes, fiestas, la escuela y la plaza.

En 2020, con la irrupción del COVID-19 y el aislamiento, los establecimientos educativos cerraron. La continuidad pedagógica se garantizó mediante la lectura y análisis de textos literarios, manteniendo el vínculo docente-alumno a través de recomendaciones y discusiones de libros. Esta modalidad enfrentó obstáculos como el acceso limitado a materiales y el escaso tiempo para actividades. Docentes improvisaron planes de lectura interactivos, considerando la escasez bibliográfica y adaptando contenidos a diversas plataformas y formatos. Lerner (2001) destaca que en estos contextos la lectura se convierte en una experiencia colectiva de valor social y pedagógico.

En el Instituto Monseñor José Weimann, predominan las bibliotecas que son utilizadas como espacios de lectura dentro de las aulas. Sin embargo, la disponibilidad de los libros se ve condicionada por la cantidad de docentes y estudiantes, por lo que, en algunas ocasiones, se recurre a soluciones inmediatas, como que las/os docentes provean sus propios libros o que los alumnos trabajen en grupos. Esta dinámica resalta el carácter social de la lectura, en línea con Graciela Montes (2000), quien afirma que leer es también compartir y encontrar sentidos comunes o divergentes.

Durante las clases, se llevan a cabo trabajos prácticos de lectura y análisis literario, así como exposiciones sobre autores, acompañadas de presentaciones. Además, las/os estudiantes utilizan cuadernos personales en los que almacenan notas, reflexiones y opiniones sobre lo leído. Esta práctica responde a la idea de que “la escritura nace de la lectura y la transforma”, como lo plantea Ferreiro (1999), y permite a los/as alumnos/as apropiarse del lenguaje de forma activa, construyendo significados desde sus propias experiencias.

Actualmente, la capacitación en lectoescritura resulta imprescindible. Al respecto, algunos autores plantean que cuando las y los docentes tienen el control del proceso, también definen el tipo de aprendizaje que se espera lograr. Por eso, la literatura resurge como un medio para la transformación: un vehículo que motiva a expresar lo que se lee, a nombrarlo, describirlo e interrogarlo. Tal como afirma Delia Lerner (2001), la lectura literaria en la escuela debe posibilitar múltiples sentidos, favorecer la participación activa del lector y promover el diálogo con el texto y con otros lectores.

En este marco, es fundamental que las y los docentes se preparen no solo para enseñar en un mundo alfabetizado, sino también para formular y promover preguntas significativas. Enseñar a preguntar es una competencia esencial que estimula el pensamiento crítico, el

análisis, y que convierte a la lectura en una herramienta para la construcción de conocimientos. En este sentido, la literatura puede funcionar como un espacio privilegiado para fomentar la imaginación, la curiosidad, la investigación, la creatividad y la participación. Como lo expresa Montes (2000), el desafío no es solo formar lectores, sino formar sujetos que se apropien de la lectura como un derecho y como una práctica que enriquece su vida cotidiana.

La Lectoescritura: Más Allá de la Mera Habilidad Técnica

La lectoescritura, lejos de ser una simple decodificación de signos o una habilidad instrumental, se configura como una práctica social y cultural compleja. Autores como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky han demostrado cómo el proceso de alfabetización implica una construcción activa de conocimiento por parte del sujeto, quien elabora hipótesis sobre el sistema de escritura en interacción con su entorno. Daniel Cassany, por su parte, subraya que leer y escribir son prácticas contextualizadas, ligadas a propósitos comunicativos reales y a comunidades de lectores y escritores. Desde esta perspectiva, las dificultades en la lectoescritura no pueden ser reducidas a un déficit individual del estudiante o a la mera falta de aplicación de una técnica, sino que deben ser comprendidas en su compleja interrelación con el contexto socio-cultural, las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales.

La importancia de la narración como herramienta pedagógica es importante para enriquecer el proceso de alfabetización. Incorporar la narración en las prácticas de enseñanza puede promover la construcción activa del conocimiento y vincular la lectoescritura con experiencias significativas y contextos reales dentro del aula. Esto potencia el desarrollo de habilidades comunicativas integrales y facilita que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos en comunidades lectoras y escritoras, reforzando así la dimensión social y cultural.

Pierre Bourdieu: Herramientas Conceptuales para Comprender las Desigualdades en la Lectoescritura

Para una comprensión profunda de las debilidades en la enseñanza de la lectoescritura, la sociología de la educación de Pierre Bourdieu ofrece un andamiaje teórico potente. Sus conceptos permiten desvelar cómo las estructuras sociales se inscriben en los individuos y en las instituciones educativas, condicionando las posibilidades de éxito y perpetuando desigualdades.

El Capital Cultural: Un Recurso Clave para la Apropiación de la Lectoescritura

El concepto de capital cultural es central para analizar las diferencias en la apropiación de la lectoescritura. Bourdieu lo define como un conjunto de bienes simbólicos que, acumulados a lo largo del tiempo, confieren ventajas en el espacio social, especialmente en el ámbito educativo. Este capital se presenta en tres estados fundamentales:

Estado Incorporado (Habitus): Se refiere a las disposiciones duraderas, sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción que los individuos adquieren a través de la socialización primaria y secundaria. En el contexto de la lectoescritura, el capital cultural incorporado se manifiesta en:

Disposiciones lingüísticas: La familiaridad con ciertos registros del lenguaje (formal, académico), la riqueza del vocabulario, la fluidez verbal y la capacidad de construir oraciones complejas que los estudiantes traen de sus hogares. Un habitus lingüístico más cercano al lenguaje escolarizado facilita el acceso a la lectoescritura formal.

Relación con el objeto escrito: La internalización de la importancia de la lectura y la escritura, el placer por leer, la curiosidad por los textos, la familiaridad con el formato libro o las prácticas de escritura en el hogar (cartas, listas, etc.).

Esquemas de percepción y valoración: La manera en que los estudiantes "leen" el mundo y "leen" los textos, influenciados por su entorno socio-cultural. Aquellos con un habitus forjado en ambientes donde la lectura y la escritura son prácticas valoradas y frecuentes, poseerán una ventaja significativa al abordar las exigencias escolares de la lectoescritura.

En el caso de los estudiantes del Instituto Monseñor José Weimann de Bandera, es fundamental considerar la influencia del contexto socioeconómico y cultural de la localidad. La presencia o ausencia de bibliotecas en el hogar, el acceso a materiales de lectura diversos, el nivel educativo de los padres, y las prácticas comunicativas predominantes en la familia, configuran un habitus que puede ser más o menos afín a las exigencias del capital cultural valorado por la institución escolar.

Estado Objetivado: Se refiere a los bienes culturales materiales, como libros, enciclopedias, computadoras, acceso a internet, instrumentos musicales, etc. La posesión

de estos objetos en el entorno familiar facilita el contacto temprano con el conocimiento letrado y el desarrollo de habilidades previas a la lectoescritura formal. En una localidad como Bandera, la disparidad en el acceso a estos recursos puede ser un factor crucial que contribuya a las debilidades en la lectoescritura observadas en el ámbito escolar. Un alumno con acceso limitado a libros o tecnología en su hogar, inherentemente parte de un habitus con menor capital cultural objetivado, enfrentará un punto de partida diferente al de un par con mayor exposición a estos recursos.

Estado Institucionalizado: Consiste en las titulaciones escolares o académicas (certificados, diplomas, títulos universitarios) que confieren un reconocimiento oficial y social al capital cultural. La escuela es la principal instancia de "conversión" del capital cultural incorporado y objetivado en capital institucionalizado. El dominio de la lectoescritura es un requisito indispensable para obtener estas titulaciones. Las debilidades en su enseñanza y aprendizaje pueden limitar el acceso a este capital institucionalizado, perpetuando así las desigualdades sociales y las trayectorias escolares truncas. En el Instituto Monseñor José Weimann, como en cualquier institución educativa, el éxito en las tareas de lectoescritura es un indicador clave que se traduce en calificaciones y, finalmente, en el progreso a través del sistema educativo, legitimizando las diferencias de capital cultural inicial.

El Habitus y su Intersección con la Lectoescritura: El habitus, como sistema de disposiciones adquirido, no solo se manifiesta en el capital cultural incorporado, sino que también moldea las percepciones y prácticas de los individuos en el campo educativo. El habitus del estudiante, influenciado por su origen social, predispone su relación con el saber escolar y, específicamente, con la lectoescritura. Un alumno cuyo habitus familiar valora la lectura como una actividad lúdica y enriquecedora, tendrá una disposición diferente a aquel cuyo habitus no ha desarrollado esa relación. De igual modo, el habitus docente (sus propias experiencias como lector y escritor, sus creencias sobre la enseñanza, su formación) influye en sus metodologías y expectativas, pudiendo generar una disonancia con el habitus de ciertos estudiantes, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Bourdieu (1980) encontró evidencia de que los habitus pueden cambiar, pero un verdadero sentido de cambio requiere de un otro que acompañe. Según Gutierrez (1994), citando a Bourdieu, es posible una modificación del habitus en el sujeto a partir de cuestionar aquellas percepciones y representaciones de sus condicionantes y de sus prácticas, invitando al auto-socioanálisis que permite asumir a los sujetos como productos

y productores de sus trayectorias sociales. En este caso, la formación inicial propia tan arraigada que marca los modelos pedagógicos o las prácticas docentes, donde se propone un ejercicio de esfuerzo en términos de reflexividad que lleva tiempo e incide en un cambio de mirada, provocando una ruptura del "sentido común". Esto es crucial para la implementación de nuevas estrategias de lectoescritura en el aula, donde las seguridades de lo conocido a menudo prevalecen sobre la incursión en aquello que provoca incertidumbre.

El Campo Educativo como Espacio de Disputa por la Lectoescritura: El campo educativo es un espacio social donde se desarrollan relaciones de fuerza y donde se disputan posiciones y capitales específicos. Dentro de este campo, la lectoescritura se convierte en un "juego" cuyas reglas están implícitas o explícitas en el currículo, las metodologías y las evaluaciones. El dominio de la lectoescritura confiere un capital específico que legitima al estudiante dentro del campo escolar y le permite avanzar. Las debilidades en la enseñanza de la lectoescritura pueden ser vistas como un fracaso en la adquisición de este capital específico, lo que marginaliza al estudiante dentro del sistema. El Instituto Monseñor José Weimann, como parte de este campo educativo, establece las reglas de este juego, definiendo qué se entiende por "lectura competente" o "escritura adecuada", y cómo se valora, lo que puede favorecer a aquellos que ya poseen el capital cultural "legítimo" y desfavorecer a quienes no.

La Violencia Simbólica en las Prácticas de Lectoescritura: Finalmente, la violencia simbólica se ejerce cuando las instituciones imponen significados, valores y sistemas de clasificación como legítimos, ocultando el hecho de que son arbitrarios y están ligados a la posición dominante. En el ámbito de la lectoescritura, la violencia simbólica puede manifestarse de diversas maneras:

Imposición de un único modelo lingüístico: Al priorizar exclusivamente el lenguaje académico o "estándar" y desvalorizar las variedades lingüísticas o los modos de expresión propios del habitus de ciertos estudiantes, se les puede hacer sentir que su forma de hablar o pensar es "incorrecta" o "deficiente".

Evaluación sesgada: Los criterios de evaluación de la lectoescritura pueden estar implícitamente basados en el capital cultural dominante, penalizando a aquellos que no lo poseen y haciendo aparecer sus dificultades como una falta de capacidad individual, en lugar de una consecuencia de la desigualdad social.

Currículo oculto: Las expectativas no explícitas sobre cómo un "buen lector" o "buen escritor" debe comportarse o qué conocimientos debe poseer, pueden marginar a los estudiantes que no encajan en ese molde.

La perspectiva de Bourdieu nos permite entender que las debilidades en la enseñanza de la lectoescritura en el Instituto Monseñor José Weimann (y en otras instituciones) no son fenómenos aislados, sino que son el resultado de la interacción compleja entre el habitus de los estudiantes y docentes, la distribución desigual del capital cultural en la sociedad, y las reglas implícitas y explícitas del campo educativo, que pueden ejercer violencia simbólica al legitimar ciertas formas de conocimiento y expresión en detrimento de otras. Comprender estas dinámicas es el primer paso para proponer intervenciones pedagógicas más equitativas e inclusivas.

REFLEXIONES FINALES

En el "Instituto Monseñor José Weimann I-219", ubicado en la ciudad de Bandera, cabecera del Departamento Belgrano, en el sudeste de la provincia de Santiago del Estero, se desarrolla una experiencia educativa significativa en torno a la implementación de estrategias de lectoescritura y el trabajo con textos literarios. Este escenario escolar constituye un espacio privilegiado para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y las competencias lectoras que se ponen en juego en la formación de los y las estudiantes. Conocer los acontecimientos que forjaron la identidad institucional resulta esencial para comprender su presente y proyectar un futuro comprometido con una educación de calidad para todas y todos los alumnos de la ciudad. En este sentido, las prácticas de lectoescritura se revelan como herramientas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en un contexto que valora la construcción colectiva del saber y el pensamiento crítico.

A lo largo de este trabajo, hemos profundizado en distintos aspectos que configuran el panorama de la lectoescritura en el Instituto Monseñor José Weimann, en línea con la estructura propuesta.

Tal como se desarrolló en el Capítulo I, la relación entre práctica docente y práctica pedagógica es abordada por Edelstein y Coria (1995), quienes plantean la necesidad

imperante de revisar la formación del educador a partir de las experiencias concretas en el aula. Por ello, resulta indispensable repensar la práctica desde un enfoque que vincule teoría y práctica, permitiendo procesos reflexivos permanentes y transformadores. Se ha observado que, como sostiene Achilli (1986), el docente debe ser considerado un trabajador intelectual que participa activamente en la construcción de conocimientos; sin embargo, en su quehacer cotidiano, a menudo se enfrenta a la desvalorización de su rol y a la necesidad de buscar legitimación fuera de su propia práctica, lo que obstaculiza su autonomía profesional. Estas tensiones se reflejan de manera palpable en el abordaje de la literatura en las aulas del Instituto. La falta de capacitación docente sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura y los textos literarios constituye una de las principales dificultades que inciden en la escasa comprensión lectora de los estudiantes. En muchos casos, los métodos tradicionales, centrados en la repetición y la memorización, no promueven una interacción activa ni significativa con los textos. Como plantea Lerner (2001), enseñar a leer y escribir no implica solamente el dominio técnico del código escrito, sino también la posibilidad de apropiarse del lenguaje como herramienta de interpretación del mundo. Además, la ausencia de propuestas que articulen lo literario con los intereses y experiencias del estudiantado tiende a generar desmotivación hacia la lectura, repercutiendo en bajo rendimiento, dificultades en la expresión oral y escrita, y escasa capacidad de análisis y reflexión.

El análisis del *Ámbito de la Práctica* (Capítulo II.a) nos permitió contextualizar el Instituto Monseñor José Weimann dentro de la ciudad de Bandera, comprendiendo sus características socioeconómicas, las particularidades de su comunidad educativa y los esfuerzos institucionales por incorporar la lectoescritura. Esta contextualización fue fundamental para, en el Capítulo II.b, interpretar las debilidades observadas a través de la lente de Pierre Bourdieu.

Los aportes de Bourdieu revelaron que las dificultades en la lectoescritura trascienden lo meramente pedagógico o individual, insertándose en un entramado de desigualdades en la distribución del capital cultural. Pudimos observar cómo el capital cultural incorporado (el *habitus* lingüístico, la relación con el libro y las prácticas de lectura y escritura en el seno familiar), el capital cultural objetivado (acceso a libros, recursos digitales, espacios culturales) y el capital cultural institucionalizado (titulaciones y certificaciones escolares) operan como ventajas o desventajas en el campo educativo. El *habitus* de los estudiantes, forjado en sus entornos de origen, predispone su relación con el saber escolar, y cuando

existe una disonancia con el capital cultural valorado por la escuela, se generan barreras para el aprendizaje de la lectoescritura.

Asimismo, la perspectiva de Bourdieu nos permitió comprender el campo educativo como un espacio de relaciones de fuerza donde el dominio de la lectoescritura confiere un capital específico, y cómo la violencia simbólica puede manifestarse al legitimar implícitamente ciertos modelos de lectura y escritura, desvalorizando otras formas de expresión cultural propias del alumnado. La reflexión sobre la posibilidad de modificar el habitus (Bourdieu, 1980; Gutierrez, 1994), a partir de un ejercicio de auto-socioanálisis y reflexividad, se presenta como un desafío crucial para los docentes que buscan innovar en sus prácticas pedagógicas y trascender la inercia de lo conocido.

Conclusión

Este trabajo ha buscado argumentar que las debilidades en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el Instituto Monseñor José Weimann no son fenómenos aislados ni meramente metodológicos. Son, por el contrario, la manifestación de complejas interacciones entre las características del contexto, las prácticas docentes consolidadas y las estructuras sociales que perpetúan las desigualdades en la distribución del capital cultural. Por lo tanto, este trabajo propone documentar aquellas prácticas invisibilizadas del quehacer docente cotidiano y ponerlas en diálogo con aportes teóricos actuales, reconociendo que la mejora de la comprensión lectora en el Instituto Monseñor José Weimann exige una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y del ambiente de aprendizaje. Ello solo es posible con el compromiso conjunto de la comunidad educativa, las familias y el Estado.

Es fundamental implementar metodologías activas que promuevan la participación, la discusión y el pensamiento crítico, concibiendo la literatura no como un objeto de evaluación, sino como un puente hacia la comprensión del entorno, de los otros y de uno mismo. También resulta imprescindible que los y las docentes accedan a instancias de formación continua que los doten de herramientas didácticas para mediar la lectura desde una perspectiva significativa y situada. De este modo, la literatura podrá recuperar su

lugar en la escuela como una práctica cultural viva, transformadora y necesaria, contribuyendo a la construcción de un capital cultural más equitativo para todos los estudiantes.

Este trabajo ha buscado argumentar que las debilidades observadas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el Instituto Monseñor José Weimann no pueden entenderse como hechos aislados o como meros problemas metodológicos de pespuntos pedagógicos superficiales. Más bien, estos fenómenos emergen de un entramado complejo y dinámico, resultado de interacciones multifacéticas entre las particularidades del contexto socioeducativo, las prácticas docentes históricamente arraigadas y las estructuras sociales que, de manera tácita, reproducen y profundizan las desigualdades en la distribución del capital cultural. Así, situar estas dificultades en un marco conceptual amplio permite evidenciar cómo las condiciones material-estructurales y simbólicas condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, manifestándose en un círculo vicioso que limita el pleno desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes.

En este sentido, el presente trabajo propone dar visibilidad y problematizar aquellas prácticas docentes cotidianas que suelen permanecer invisibilizadas, entendidas no simplemente como acciones técnicas, sino como espacios signados por tensiones, significados y negociaciones constantes. Poner estas prácticas en diálogo crítico con los aportes contemporáneos de la pedagogía crítica, la sociolingüística y la didáctica de la lengua permite abrir horizontes de comprensión más profundos y generar estrategias transformadoras. Reconociendo que la mejora de la comprensión lectora en el contexto del Instituto Monseñor José Weimann exige una transformación integral y sistémica, se enfatiza la necesidad de repensar no solo las prácticas pedagógicas sino también el ambiente escolar como un espacio inclusivo, motivador y culturalmente significativo.

Esta transformación demanda un compromiso colectivo e intersectorial, en el que converjan esfuerzos y responsabilidades de la comunidad educativa en su conjunto, las familias y las políticas públicas estatales. Solo así será posible construir condiciones de equidad y calidad educativa, cimentadas en prácticas pedagógicas renovadas.

De forma concreta, resulta imprescindible implementar metodologías activas y participativas que fomenten el diálogo, la discusión crítica y la indagación reflexiva,

promoviendo así una relación dinámica entre el sujeto lector y los textos. En este marco, la literatura debe concebirse no como un mero objeto de evaluación o un conjunto de contenidos abstrusos, sino como un puente vivo hacia la comprensión crítica del entorno social, cultural y personal, facilitando el conocimiento del otro y el reconocimiento de uno mismo en sus múltiples dimensiones.

Sumado a ello, se enfatiza la importancia de fortalecer las instancias de formación continua para los y las docentes, dotándolos de herramientas didácticas pertinentes, actualizadas y contextualizadas. Este acompañamiento formativo es fundamental para que los educadores puedan mediar la lectura desde una perspectiva significativa, situada y crítica, superando enfoques tradicionalistas y reproductores. Solo a través de esta mirada renovada, la literatura podrá recobrar su lugar legítimo en la escuela como una práctica cultural viva, transformadora y necesaria, contribuyendo así a la construcción de un capital cultural más equitativo y accesible para todos los estudiantes, y fomentando procesos de inclusión, reconocimiento y justicia social.

Perspectivas futuras:

Este estudio plantea la importancia de que las políticas públicas de fomento a la lectura establezcan un diálogo efectivo con el capital cultural específico de las comunidades locales, reconociendo la diversidad de sus prácticas, saberes y valores. Para ello, es necesario ir más allá de la implementación de programas estándar y promover procesos participativos que valoren y potencien las identidades culturales, fortaleciendo el sentido de pertinencia y apropiación social de la lectura.

Asimismo, destaca el papel clave de la formación docente continua para desarrollar la autonomía profesional, proporcionando espacios de reflexión crítica, capacitación contextualizada y experimentación pedagógica. Esto permite a los educadores innovar y adaptar sus prácticas a los desafíos locales, superando las rutinas y limitaciones que habitualmente dificultan cambios significativos en el campo educativo.

Finalmente, se invita a futuras investigaciones a profundizar en las interrelaciones entre políticas públicas, capital cultural y desarrollo profesional docente, con el fin de diseñar modelos integrados que contribuyan a sistemas educativos más inclusivos, dinámicos y

contextualizados, capaces de preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los retos sociales, culturales y cognitivos del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Bellomo, R. (2018). Crónica Numismática. La Parroquia de Bandera, sudeste de la provincia de Santiago del Estero, en las medallas argentinas.

Camargo, M., Castro, L., & Rodríguez, A. (2016). La motivación lectora en contextos educativos: Estrategias y desafíos. Revista de Psicopedagogía, 22(2), 45-62.

Chartier, R. (2000). El presente del pasado: Escritura de la historia, historia de lo escrito. Gedisa.

Dussel, I. (2020). Potencialidad y límites de las tecnologías digitales.

Edelstein, G. Coria, A.(1995). . Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz. BsAs.

Ferreiro, E. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Psicogénesis de la lengua escrita. Siglo XXI.

Gutiérrez A. B. (1994). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu.

Ferreiro 1997, Reflexiones sobre alfabetización.

Freire, P. (1989). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Huergo (2013). , J. A (editor) (s.f). *Comunicación/ Educación Ámbitos, prácticas y perspectivas.*

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2000). La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Fondo de Cultura Económica

Pennac, D. (1993). Como una novela. Anagrama.

Petit, M. (1999). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P., & Minnicelli, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa.*