

Arias, Carolina; González López Ledesma, Alejo Ezequiel

La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler

El Toldo de Astier

2018, vol. 9, nro. 16, p. 67-85

Arias, C.; González López Ledesma, A. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. El Toldo de Astier, 9 (16), 67-85. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8468/pr.8468.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler

Carolina Arias* y Alejo Ezequiel González López Ledesma**

Introducción

A lo largo de la última década, hemos sido testigos de una serie de políticas públicas orientadas a la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas secundarias de nuestro país. Esas políticas se enmarcan en lineamientos pedagógicos detectables ya en la Ley de Educación Nacional (2006), donde no solo leemos un apartado dedicado exclusivamente a la temática *Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación*, sino que en los capítulos dedicados a los objetivos formativos de cada nivel educativo, advertimos también la meta de garantizar las competencias necesarias para el manejo de las TIC y la producción y recepción crítica de los discursos de los medios digitales por parte de los alumnos. En este marco, la política pública más importante por su masividad y alcance a nivel nacional ha sido el Plan Conectar Igualdad (2010), que apuntó no solo a superar la brecha digital que margina a los sectores sociales más vulnerables del acceso a las tecnologías, sino también a revalorizar la escuela pública, jerarquizar el trabajo docente y lograr mejoras en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de la integración del uso de las TIC en las prácticas pedagógicas y el trabajo con las áreas de conocimiento.

Entre el año 2010 -con el lanzamiento del PCI- y el año 2016 -momento en que comienza su desmantelamiento- desde distintas instituciones del Estado se lanzaron dispositivos de formación docente de naturaleza y alcance diversos, con el fin de lograr estos objetivos [1]. Estos dispositivos de

* Carolina Arias es Profesora de Lengua y Literatura (ISDF 42). Se ha desempeñado como docente en diversas escuelas secundarias del distrito de San Miguel y en el ISFD 42 Leopoldo Marechal. Es miembro fundador y participante activa de la Asociación de Estudios Humanísticos (ADEH), coordinadora y tallerista del Espacio literario cultural Cantamañanas, editora de la Editorial Cantamañanas y autora de un libro de cuentos y otro de microcuentos.

caroariasletras@hotmail.com

** Alejo E. González L. L. es Lic. en Letras y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA), Especialista en Tecnología Educativa (UBA), Maestrando en Tecnología Educativa (UBA) y Doctorando en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente, se desempeña como formador docente y lleva adelante una investigación etnográfica en torno a los procesos de inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura de docentes de CABA y Provincia de Buenos Aires.

alejoegll@gmail.com

formación se entramaron con una fuerte inversión estatal destinada al diseño de materiales didácticos tanto impresos como digitales, la creación de recursos educativos audiovisuales, como aquellos del Canal Encuentro y Paka Paka, y el desarrollo de un sistema operativo para las netbooks del PCI, el Huayra Linux, guiado por los principios de software libre y orientado también a alcanzar mayores grados de soberanía tecnológica.

El cruce entre este escenario de fuerte intervención estatal volcado, desde diferentes frentes, a la inclusión de TIC para transformar las prácticas pedagógicas y un imaginario social que, apalancado muchas veces por los discursos mediáticos, valora una mayor injerencia de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo ha llevado a que en los últimos años los docentes se constituyan en actores fuertemente interpelados por la demanda de inclusión de TIC en la escuela secundaria. Cuando a este escenario de por sí complejo le sumamos la dimensión política de los intereses mercantilistas y neoliberales amparados por la actual gestión del Ministerio de Educación, y el lugar que en su discurso ocupan las tecnologías como como utopía y promesa mágica de mejora en la calidad educativa (Buckingham, 2008; Cuban & Jandrić, 2015; Litwin, 1995) se torna aún más apremiante formularnos la pregunta en torno al sentido de la inclusión de tecnologías en las aulas, sus desafíos y sus potenciales aportes para las prácticas de enseñanza y para el trabajo docente.

Como diagnóstico y puntapié para abordar esta cuestión, cabe señalar que el campo de reflexión en torno la incorporación de TIC en el ámbito educativo y, particularmente, en las prácticas de enseñanza, se constituye en el trazado de un mapa cuyos límites contemplan a la vez que exceden la concepción de lo digital en meros términos de infraestructura, herramientas o artefactos -ya sean estos computadoras del modelo 1 a 1, aplicaciones digitales o dispositivos de telefonía celular-, susceptibles de ser utilizados en la escuela como objetos pasivos y neutrales. Cuando, en cambio, las tecnologías son entendidas en términos de *medios digitales* (Dussel, 2012), cobran relevancia tanto las condiciones culturales e institucionales de producción que llevan inscriptas y que buscan modelar el uso y las experiencias de sus usuarios, como también las prácticas sociales que se desarrollan con ellas y que dan cuenta de las apropiaciones que llevamos adelante en tanto que sujetos culturales (Buckingham, 2008; Burbules & Callister, 2001), en un sentido similar al que ha sido planteado para otras tecnologías de la cultura escrita (Cavallo & Chartier, 2001).

En esta línea, los estudios más lúcidos en torno a la incorporación de tecnologías en el ámbito educativo formal han entendido la problemática del ingreso de los medios digitales a la escuela en términos de los

choques (Goodson, Knobel, Lankshear, & Mangan, 2002) y las negociaciones (Dussel, 2011) que se dan entre la cultura escolar y la cultura digital. Desde este marco, Dussel y Quevedo (2010) han planteado de forma ilustrativa, entre otras diferencias, que los medios digitales “parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y “tiempos” de la enseñanza-aprendizaje de la escuela” (2010, p. 11).

En este trabajo, además de compartir este diagnóstico contrastivo, nos interesa fijar una posición que se distancia tanto de los estudios que o bien formulan críticas destempladas contra la *escolarización* de las producciones culturales digitales -es decir, su neutralización y traducción en un saber cerrado, formulaico, enciclopédico, sujeto a la lógica transaccional de la calificación e impartido por un docente que se ubica como centro privativo de la clase (Cuban, 2003)- y las prácticas de referencia a ellas asociadas, o bien saludan el inevitable cambio de la escuela a manos de una supuesta revolución tecnológica que lo transformará todo (Davidenkoff, 2014), a pesar de las resistencias interpuestas por las viejas lógicas modernas de una escuela forjada al calor de las pautas de la sociedad industrial. Aquí, en cambio, queremos profundizar otra línea de reflexión que rescata el rol fundamental y necesario del docente como intermediario entre la cultura escolar y la digital, al mismo tiempo que recupera el sentido de la escolarización, entendida como el “proceso de traducción y especialización de los lenguajes que estuvo a la base del curriculum moderno” (Dussel, 2014, p. 16) y que permite asignarle a la institución educativa un lugar relativamente autónomo, a la vez que crítico y transformador respecto de la sociedad en la que está inmersa y de sus formas de construir conocimiento.

Tal como lo entendemos, para comprender el alcance y las implicancias de este proceso de traducción y especialización en un contexto de reforma o innovación como el que hemos esbozado para nuestro sistema educativo en lo referido a la inclusión de TIC, es preciso, como punto de partida, asumir el sentido que los docentes les otorgan a los medios digitales en sus prácticas de enseñanza. Esto supone considerar el ámbito de sus prácticas como una forma de producción de saber pedagógico. Se trata de un movimiento epistemológico que, por un lado, involucra necesariamente la toma de distancia respecto de los procesos de innovación y los aplicacionismos que disocian el saber teórico-científico educativo del saber práctico de los docentes (Rockwell, 2009; Viñao, 2002). Por otro, nos enfrenta con la necesidad de dotarnos de una mirada que permita estudiar esos saberes y sentidos en el marco de la práctica docente, de un modo que, como vienen haciendo diversos estudios del ámbito local (Cuesta, 2011; López Corral, 2016; Sawaya & Cuesta, 2016), contemple y al mismo tiempo trascienda los

lineamientos de la letra impresa de las reformas y las disposiciones curriculares, para adentrarnos en la cotidianeidad de las aulas en las que docentes y alumnos negocian saberes. De aquí, entonces, la decisión de realizar un estudio etnográfico y no solamente un análisis de los documentos sobre las reformas implementadas; y, más precisamente, un estudio etnográfico-histórico, que, como plantea Rockwell, nos ofrezca las prácticas cotidianas no como un puro presente no sistematizable por fuera de su sincronía, sino como un presente histórico, sometido a permanentes disputas por la hegemonía (Gramsci, 1975; Rockwell, 2009; Williams, 1982).

A su vez, en este trabajo asumimos las posibilidades que ofrece el estudio de la enseñanza como trabajo docente, y particularmente, como un trabajo regulado por las disciplinas escolares entendidas como productos genuinos de la cultura escolar y de los sistemas educativos (Viñao, 2002):

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias (2002, pp. 70-71).

Esta mirada de las disciplinas, que contempla la historicidad de su constitución y es solidaria con una concepción dinámica de sus tradiciones (Goodson, 1995), nos permite, por un lado, poner una vez más en discusión las visiones aplicacionistas sobre la innovación educativa que, desde un presentismo ahistórico, entienden que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar son variables descartables, eliminables o sustituibles en el proceso de diseñar e implementar reformas (Viñao, 2002). Por otro, cuando esta mirada disciplinar-histórica entra en diálogo con la línea etnográfico-histórica, se abre la posibilidad de instalar preguntas que, al mismo tiempo que indagan sobre la injerencia de las reformas referidas a la inclusión tecnológica en las prácticas cotidianas de la escuela, nos permiten analizar qué sucede cuando, además de incluir TIC, en esas prácticas el objetivo es enseñar una disciplina, como lo es Lengua y Literatura; una disciplina que, lejos de conformar un mero listado de contenidos curriculares, involucra tradiciones en disputa, prácticas, saberes, contenidos, enfoques teóricos, metodologías, entre otras variables que hacen a la densidad histórica y contextual de los conocimientos que se producen en su seno, y que pueden entrar en tensión y choque con las TIC y las lógicas de los medios digitales.

Ante este escenario complejo, las preguntas que nos interpelan y que guían el estudio de la experiencia educativa cuyo análisis presentaremos a continuación son las siguientes: ¿Qué sentido tiene la inclusión

de TIC para la enseñanza de la Literatura en la actualidad? ¿Qué tensiones y negociaciones de sentido supone el ingreso de las TIC, entendida en términos de medios digitales, para el trabajo docente y, particularmente, para el trabajo que involucra la enseñanza de la Literatura?

El proyecto de producción de un booktráiler en el aula

A fin de abordar estas cuestiones, hemos estudiado desde el marco etnográfico e histórico antes desarrollado una experiencia de inclusión de TIC llevada adelante por una docente de Literatura como parte de un proyecto escolar realizado con dos sextos años del Colegio Parroquial Nuestra Señora de la Asunción, durante el año 2017. Esta institución está situada en la localidad de Santa María, distrito de San Miguel, del conurbano bonaerense. Sus alumnos son en su mayoría provenientes del barrio donde se encuentra la escuela, el cual se constituye en torno a una comunidad de clase trabajadora. Por su parte, la institución educativa se destaca por tener una fuerte presencia en el barrio, dado que pertenece a un grupo de escuelas coordinado por la orden religiosa “Compañía de Jesús”, que desde hace décadas ha mantenido una estrecha relación con las comunidades de esta zona. Los dos sextos con los que se trabajó se componen de alumnos y alumnas de entre 17 y 19 años. Uno de ellos está conformado por 31 alumnos y el otro, por 33.

El proyecto, denominado *Género booktráiler: análisis y producción*, se ubicó, dentro de la planificación anual, sobre el cierre de la primera unidad. Fue desarrollado luego de haber abordado en clase contenidos tales como: las distintas concepciones de literatura a lo largo del tiempo, las relaciones entre la crítica, la academia y el mercado en la constitución del canon literario, la argumentación en distintos tipos de textos, entre otros. Por otro lado, el trabajo con las tecnologías digitales fue pensado por la docente desde la necesidad de analizar en el aula prácticas del lenguaje emergentes en relación con esas tecnologías, muchas de las cuales quedan, por lo general, excluidas del ámbito escolar. Particularmente, a la docente le pareció significativo abordar y problematizar con los alumnos un nuevo género, el *booktráiler*: una producción audiovisual breve que retoma las características generales de los tráilers cinematográficos para promocionar libros, en lugar de películas. El objetivo del *booktráiler* es presentar un adelanto del libro promocionado a través de un formato audiovisual volcado a la circulación en redes sociales y plataformas digitales. De este modo, busca acceder a un nuevo público y mercado de lectores más habituados a los consumos audiovisuales y a las prácticas en medios digitales.

El proyecto se estructuró en 12 módulos repartidos en cuatro etapas: la 1ra. Análisis del género y planificación (8 módulos de clase); la 2da. Realización (fuera del horario escolar); la 3ra. Proyección (2 módulos); y la 4ta. Evaluación (2 módulos).

En primera instancia, se presentó a los alumnos el proyecto y se generó un debate a partir de una nota periodística sobre el uso del big data en las producciones de Netflix. Luego, se les propuso que crearan un booktrailer destinado a los alumnos de 5to. año de la misma institución. Para esto, los alumnos realizaron un sondeo de opinión del curso destinatario a partir de la elaboración de una encuesta. Una vez realizada esta última, se procedió a tabular los datos en el aula en forma grupal, y a delinear el perfil del grupo destinatario. En la siguiente etapa, se proyectaron diversos booktrailers en el aula y se los analizó grupalmente.

Una vez analizados los booktrailers y definido el perfil del destinatario, se procedió a la planificación del booktrailer en forma grupal. La primera tarea fue la elección de la obra, para lo cual los alumnos tuvieron en cuenta los gustos manifestados por la audiencia de 5to. año. Luego, se revisaron en clase distintos recursos de producciones audiovisuales (uso de la imagen, del sonido, etc.) y la construcción del guión cinematográfico. La etapa de realización se llevó a cabo fuera del horario escolar y la proyección, última etapa, se desarrolló en las aulas de 6to año, a las que fueron invitados los destinatarios de los booktrailers, los alumnos de 5to año. Los grupos proyectaron sus trabajos y, al finalizar, los espectadores respondieron una breve encuesta en torno a los booktrailers proyectados. Como cierre del proyecto, se propuso a los alumnos de 6to. año una autoevaluación grupal de las actividades realizadas.

Lo social, lo estallado y lo interdiscursivo

Como ya hemos adelantado, el proyecto de Literatura llevado adelante por la docente involucró el diseño por parte de los alumnos de sexto año de un *booktráiler* orientado a la audiencia que constituyen dos quintos años de la misma escuela. La elección de la producción de un *booktráiler* -un género epitextual [2] que actúa como recurso de marketing editorial, de promoción del libro y de la lectura en formato audiovisual, a través de redes sociales y en estrecha vinculación con las comunidades de *youtubers* (Taberner, 2015); un objeto digital, en síntesis, de circulación actual- y de una audiencia como el 5to año de la escuela -que constituye un público real y no hipotético o imaginado-, dan cuenta de una orientación hacia una práctica social de referencia por parte de la propuesta.

Las observaciones de las primeras clases del proyecto revelan los modos en que esta línea se traduce en orientaciones para realizar el trabajo. Así, en la primera clase de uno de los 6tos años, cuando la profesora presenta el proyecto, lo hace en los siguientes términos:

Bueno, este no va a ser un trabajo más. Vamos a hacer como si fuéramos una productora real, con un público verdadero: un 5to. Y al verlo tienen que sentir ellos que los atrapó [...]

En el otro curso observado, en el transcurso de la presentación del proyecto se da el siguiente intercambio:

Alumno: ¿Quiénes van a verlo el booktráiler? Alguien lo va a ver...

Profesora: El público tiene que ver con las primeras etapas del trabajo. Estas primeras clases vamos a ver eso. Va a ser un quinto.

Varios alumnos empiezan a reírse, con esta última información. Parecería que, como en el sexto anterior, les da vergüenza hacer el trabajo.

Profesora: Vamos a hacer como una productora. Vamos a ver qué les gusta y hacerlo.

Alumna: Ahí entonces hay que preguntarles para saber.

Algunos alumnos que están escuchando empiezan a lanzar títulos de programas. Alcanzo a distinguir, entre otros: Mil maneras de morir, Policías en acción. Varios se ríen con los nombres de los programas que lanzan al vuelo.

Profesora: Bueno, sí. Para eso, vamos a hacer una encuesta. Vamos a hacer algo bien concreto.

La profesora hace particular énfasis con su tono en el término “concreto”. Allí parecería residir la diferencia entre este trabajo y otras propuestas o por lo menos, aquello que distingue a este trabajo por su vinculación con una práctica del ámbito de aquello que pasa fuera de la escuela con la Literatura y con el mercado, los grandes públicos y los circuitos por los que transitan los objetos literarios en los medios digitales.

En términos de los contenidos estipulados para sexto año de Provincia de Buenos Aires, esta orientación particular que adopta el proyecto al volcarse a prácticas cercanas a una “versión social” de la promoción y circulación de la literatura, se hace eco de uno de los cuatro ejes que organizan los contenidos estipulados en el diseño curricular: “Participar en situaciones sociales de lectura y escritura literaria” (p. 20). Estas situaciones suponen, como señala el diseño, “organizar y participar de cafés literarios, foros, presentación de libros, ferias del libro, congresos de literatura y otros eventos sociales de lectura” (p.

20), participar de certámenes literarios, publicar lo escrito en revistas, antologías y páginas web, entre otros.

Cuando releemos estos y otros enunciados de los diseños de Provincia de Buenos Aires a la luz de la investigación didáctica, podemos ver que han sido conceptualizados en términos de un “Discurso socio cognitivo curricular sobre la lectura” (Nieto, 2013): un discurso modelador de las prácticas de enseñanza que asume como diagnóstico problemático la existencia de una “fuerte distancia entre la “versión social” y la “versión escolar” de la lectura” (Nieto, 2013, p. 397) en la escuela. A partir de allí, esta línea discursiva propone una orientación social de las prácticas de enseñanza: su “socialización” mediante proyectos [3] y actividades de lectura que, por un lado, emulan unos supuestos modos “sociales” en que se lee fuera del aula (como aquellos citados en el párrafo anterior), y que, por otro, se traducen en una homologación de la enseñanza de la lectura con la formación ciudadana, puesto que, cuando los alumnos se vuelcan a compartir sus creaciones, aceptar y comprender los juicios de los otros, enunciar sus propias valoraciones de los textos y tomar en consideración las sugerencias que reciben; cuando, en definitiva, “socializan” sus lecturas, se estarían formando también como ciudadanos.

Desde una mirada volcada ya no al discurso curricular sobre la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, sino más bien a las prácticas de enseñanza del área disciplinar de Lengua y Literatura, Carolina Cuesta (2011) detecta esta misma orientación didáctica tanto en el trabajo docente, objeto de sus estudios etnográficos, como en diseños curriculares y materiales didácticos -en los más recientes, pero también, como continuidad y variación de otros de décadas pasadas-; y la señala como fruto del cruce y encastramiento de distintas líneas teórico-metodológicas que se entran en la historia de la enseñanza de la disciplina; líneas que si bien pueden ser recortadas en su especificidad, entran en disputa hegemónica y también resultan solidarias con otras que, observadas desde un corte diacrónico, se encastran en la historia disciplinar y conviven como “sedimentos” que van conformando la disciplina escolar.

Si bien la caracterización desarrollada por Cuesta (2011) en torno a la tradición denominada psicogenética en cruce con la tradición sociocultural tiene varios puntos en común con las formulaciones de Nieto (2013), la investigadora realiza precisiones que se enfocan particularmente en las consecuencias del mentado paradigma en la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza, aquello que Rockwell (2009) denomina la documentación de lo no documentado. En este sentido, advierte la desestabilización que involucran las orientaciones didácticas que ubican al docente como mediador de “situaciones” de lectura y escritura pretendidamente no controladas; situaciones que se asumen como

miméticas de prácticas sociales de referencia en cuyo marco las lecturas y escrituras de los alumnos son compartidas, valoradas, escuchadas, objeto de circulación y también de expresión de subjetividades que, per se, harían a la sustancia de la disciplina y al objeto del trabajo docente. Tal como señala Cuesta, “esta pretensión sumerge en un vacío metodológico a la enseñanza de la literatura, ya que la deja expuesta a un plano casi de lo esotérico y, por ende, pone bajo sospecha los saberes que los docentes consideran realizaciones de la disciplina escolar y asidero de su trabajo” (2013, p. 115).

Ahora bien, cuando nos detenemos a analizar los registros de clase del proyecto, podemos observar que si bien la docente buscó retomar los lineamientos curriculares de prácticas de referencia vinculadas a la versión “social”, no escolar, de la literatura, no lo hizo desde un abordaje de lo “social” en tanto que compartir, discutir, pluralizar una infinidad de lecturas y miradas sobre la literatura para que circulen como lo harían supuestamente fuera de los muros del aula. En el marco de nuestro análisis, vemos cómo en el caso de la experiencia que nos convoca, la práctica de referencia, la producción de un objeto de la cultura digital diseñado para la venta y promoción de la literatura asume la forma de lo “social” en términos muy distintos.

Discutir los sentidos

En primer lugar, advertimos que, a lo largo de todo el proyecto, la docente configuró en los dos sextos años con los que trabajó dinámicas y espacios de discusión que adoptaron diferentes formas: puestas en común realizadas a partir de la culminación de alguna de las partes que estructuran el proyecto que involucraron a toda la clase, discusiones entre los alumnos y la docente durante el transcurso de lecturas y visualizaciones de videos, charlas grupales destinadas a resolver consignas específicas de producción escrita, autoevaluaciones. Todas ellas constituyeron instancias orientadas a que los alumnos pusieran en juego, como parte de la clase, sus experiencias y saberes en tanto que sujetos históricos y culturales, y también a que, como parte de ese proceso, negociaran y discutieran sentidos en torno a sus lecturas de literatura y a los consumos culturales que conforman su experiencia como lectores, de forma entramada con la producción de un objeto digital como es el *booktráiler*. ¿Cómo se desarrolla esta negociación y qué saberes sobre la Literatura ponen en juego sus participantes, docentes y alumnos, en clase? ¿Qué concepciones de lo “social”, histórico y cultural reviste este abordaje? Para dar cuenta de esto, retomaremos distintos momentos que forman parte de las observaciones de clase realizadas durante el proyecto.

Una de las primeras cuestiones que percibimos es que a partir de la consigna de confección de una encuesta para configurar un perfil de lector para el *booktráiler*, los alumnos, organizados en grupos, asumieron esa producción desde marcos de referencia vinculados a lo que ellos suponían relevante para conocer los gustos de los destinatarios del *booktráiler*:

Con la profesora empezamos circular por el aula entre los diferentes grupos, que acaban de empezar a trabajar. En el primero se da el siguiente intercambio, cuando un alumno le pregunta a la profesora: ¿Te parece que les preguntemos cuántas páginas les gusta leer? Esta -señalando a su compañera- quiere poner eso.

Alumna: Y sí. Hay gente que no quiere leer bodoques. Es importante saber.

Las opiniones del grupo parecen estar divididas.

Otro alumno, compañero del mismo grupo, agrega: Porque si no, no leés una novela.

Profesora: Claro, de eso también depende el género que leas y que te guste. Si te gusta algo más corto, podés pensar en un cuento o también en otros géneros.

Aquí vemos cómo la profesora reorienta la discusión desde sus esquemas de interpretación (Rockwell, 2001), renegocia la noción de extensión, planteada en términos de “cantidad de páginas” o “bodoque”, como un rasgo que constituye a los géneros literarios: una noción que forma parte de los límites “estables” de la literatura tal cual suele ser leída en la escuela. Lo mismo sucede a lo largo del proyecto con otras categorías que, desde la perspectiva de los alumnos de 6to tienen sentido para comprender el gusto literario de los de 5to. Tal es el caso del “tipo de final”, la “historia” o “lo que cuenta el libro”, entre otros.

Sin embargo, a medida que avanza el trabajo en grupo, con la profesora percibimos que “*hay varios grupos que hacen preguntas sobre los personajes preferidos y los géneros. Por momentos no podemos distinguir si están hablando de literatura o de cine. Un grupo armó algunas preguntas sobre gustos musicales. Brindan opciones de géneros musicales para que los alumnos de 5to elijan.*” (...) “*Otro grupo, que en un primer momento me da la impresión que se ha confundido, hace preguntas no sobre literatura sino sobre cine: qué películas y series les gustan. También hacen una pregunta en torno a los actores favoritos.*” (...) “*Algunos grupos incorporan entre los posibles géneros favoritos, el de “acción”, que nos hace pensar en una encuesta orientada a gustos cinematográficos.*”

Como vemos, varios de los grupos elaboran encuestas que se mueven entre lenguajes y géneros distintos y que conducen a la docente a tomar una definición para los casos en que ese equilibrio se rompe en favor de la producción audiovisual y el objeto que es el *booktráiler*: “Yo les dije que se concentran en cuestiones relacionadas a los gustos, pero más generales. Cosas como los personajes, la historia, el relato, el género, la ambientación o la época.” Lo “general” es el metalenguaje-puente que da cuenta de cómo la docente, reorienta, discute y formula preguntas para la encuesta, pivoteando entre dos lenguajes que se confunden, fundamentalmente, por dos razones.

Primero, por el objeto que es el *booktráiler*, cuya complejidad reside, al menos en parte, en que sirve a los fines de promocionar una producción literaria, pero para hacerlo se vale de un género audiovisual y publicitario, con las posibilidades o “permisibilidades” (Bezemer & Kress, 2008) semióticas que eso supone y que exceden el modo escrito propio de otros epítextos orientados a cumplir esta misma función. Segundo, por el destinatario que perfilan los grupos a partir de la consigna formulada por la docente. Para acceder a él, los alumnos entienden que hay que conocer una audiencia cuyos gustos trascienden lo literario y entran en fuerte relación con consumos como el cine y la música -elementos que a su vez son reabsorbidos por el *booktráiler*-, pero también con lecturas de *fanfictions* en *Wattpad* y consumos de videos de *Youtube* -elementos que también son incorporados entre las preguntas que elaboran los grupos durante esta parte del trabajo-.

Esta apertura del objeto que es la literatura a las prácticas en medios digitales, a las comunidades de lectores nucleados en las redes sociales y también a los nuevos lenguajes, géneros y discursos que circulan en esos medios, puede explicarse, por un lado, a partir de la naturaleza estallada e interdiscursiva que se le ha atribuido a la literatura. Tal como advierten estudios del campo de la teoría literaria (Robin, 2002) y la sociocrítica (Angenot, 2010), la literatura se constituye en un proceso dialógico con otros discursos; un proceso que ha sido desarrollado por Bajtín (1995), quien utiliza su marco teórico sobre los géneros discursivos para analizar la novela, entendida como un género secundario y particularmente complejo, que incorpora diversos géneros primarios como son los monólogos, las cartas, los diálogos o la poesía. De allí lo dificultoso de reafirmar la esquivada noción de literaridad y la imposibilidad de leer la literatura en un diálogo intertextual que tenga como única interlocutora la serie literaria. En los planteos de la sociocrítica, esta naturaleza desclausurada se transforma en un programa: conocer la lógica de la producción simbólica de un modo transdisciplinario, a partir del estudio del llamado *discurso social*, del que Angenot da cuenta en estos términos:

Llamaremos, en forma más conveniente “discurso social” no a ese todo empírico, cacofónico y a la vez redundante, sino a las distribuciones tipológicas, a las gramáticas de discursivización, a los repertorios tópicos que en una sociedad dada, organizan lo narrable y lo argumentable y aseguran la división del trabajo discursivo. Lo que propongo en consecuencia, es tomar en totalidad la producción social del sentido y de la representación del mundo [...]. Pienso pues en una operación radical de destablicamiento, que sumerja los dominios discursivos estudiados tradicionalmente en forma aislada y autónoma —las “Belles Letres”, la filosofía, los escritos científicos— en la totalidad de lo que se imprime, de lo que se enuncia institucionalmente (Angenot, 2003, p.1).

Por otro lado, este estallido de la literatura se verifica en el avance progresivo que ha tenido el lugar del lector efectivo como parte de los planteos de la estética de la recepción y, más acá en el tiempo, con los estudios sobre la historia de la lectura y la escritura. Estos enfoques, afines a un paradigma sociocultural e histórico, permiten dar cuenta de: “lecturas disidentes, subversivas o simplemente ignorantes de los códigos de intertextualidad y de los distanciamientos; lecturas que leerán en primer grado la antifrase y la ironía, que leerán en segundo grado el más grave de los mensajes” [...] (Robin, 2002, p. 54).

Ahora bien, ¿qué otras características adoptan el estallido y la interdiscursividad en el proyecto, en el marco de los intercambios habilitados a partir del ingreso de las experiencias de los lectores efectivos? Para responder esto, resulta útil recuperar el momento del proceso de lectura en voz alta de los resultados de las encuestas. Allí se desarrolla un intercambio que se dispara a partir del reconocimiento que los alumnos de sexto año hacen sobre la valoración positiva que su audiencia, los alumnos de quinto año, han realizado particularmente de los géneros romance, terror y acción, en detrimento de otros géneros que se esperaba encontrar en el podio de gustos, como el fantasy:

Los alumnos parecen alborotados y conversan en voz alta. Se escapa algún grito. La profesora trata de calmar el bullicio general en el que de repente parece haberse sumido la clase. Muchos hablan entre sí, pero no se distinguen las voces ni las ideas de esas conversaciones. La profesora mueve los brazos de arriba hacia abajo, tratando de que el volumen del barullo baje de a poco, y luego, en voz alta, dice: “Bueno, vamos a comentar, pero ordenadamente, para todos.” Dos chicas, entonces, toman la posta y comienzan a contar que no hace mucho fueron al cine a ver la película de Ciudades de papel, un film de romance y misterio estadounidense, dirigido por Jack Schreider y basado en la novela juvenil homónima de John Green. “No pasa nada en la película. Literal. Desde que empieza hasta que termina, no pasa nada.”- comenta una de las alumnas, luego de plantear que, en relación con la lectura del libro, la producción audiovisual las decepcionó. Al intercambio se suma un alumno que agrega que la película es demasiado corta, o que al menos él “lo sintió así”. Otros alumnos, mayormente se trata de chicas, también han visto la película y tienen opiniones similares que comparten en voz alta para todos: “El libro

me gustó, pero no la peli.” Otra de las chicas, la que empezó con el relato, arriesga una hipótesis: “Es que creo que presuponen que una leyó el libro y sobreentienden cosas. Las dejan afuera. Eso al final no está bueno.”

A partir de estos comentarios, comienza un debate generalizado, en el que los alumnos charlan entre sí en torno a la cuestión de si los libros siempre son mejores que sus adaptaciones fílmicas.

Un alumno que está cerca mío y que, junto con su grupo, charla con la profesora dice: “Las pelis tienen limitaciones. En los libros no. Tenés tu imaginación y de ahí vas.” La charla es muy fluida en todo el curso. La profesora le pregunta, entonces: “¿Cuáles son las limitaciones de las pelis?”

Este alumno y los restantes del grupo responden uno tras otro: “la plata”, “las posibilidades físicas”, “cuando hay efectos”. Una alumna de otro grupo se suma a la conversación con la profesora: “Cuando leo me gustan personajes que para mí son importantes y después en la película no. Aparecen poco o ni siquiera aparecen. Eso me pasó con El Hobbit. Malísimo.” La profesora responde el comentario con una explicación sobre la economía del relato: a veces los personajes que no forman parte de la línea de acción principal se quedan afuera de las películas. Otra alumna agrega, más tarde, en la misma conversación una idea que también da cuenta de otra diferencia: “La novela me da tiempo para encariñarme con el personaje, me atrapa más. Después, en la película, eso no pasa. Es más corta y no pasa. Lo pusimos en la encuesta eso.”

Las discusiones se multiplican por el aula, y la profesora trata de poner orden lanzando otra pregunta: (...)

Aquí vemos, primero, cómo en el transcurso del diálogo, a partir de las preguntas de la docente, los alumnos ponen al descubierto que el cruce entre géneros detectables en distintos lenguajes, que en otros momentos de la clase abrió un puente entre literatura y cine, no siempre es transparente. Las posibilidades materiales, los efectos, los costos de una producción audiovisual, la imposibilidad por parte del espectador-lector de “imaginarse las cosas como uno quiere”, entre otras cuestiones, son una limitante. Sin embargo, esa diferencia también abre posibilidades, como bien perciben los alumnos cuando, durante las clases destinadas a planificar la producción del *booktráiler*, charlan sobre cómo lograr un efecto de suspenso y ponen en valor cierta música fuertemente convencionalizada como recurso productivo para generar ese efecto, y comentan el uso del blanco y negro como procedimiento que dota a la producción de una filiación “artística”.

En esta escena también emergen otros elementos como parte de la discusión sobre las operaciones de transposición entre el cine y la literatura: los comentarios sobre la -problemática- omisión de personajes

en las adaptaciones cinematográficas, que la profesora explica a partir del criterio de selección de las líneas de acción narrativa principales de la literatura como guía de la transposición cinematográfica; las hipótesis sobre los modos de leer literatura vinculados a la extensión de la novela, que podría favorecer, por ser mayor, una empatía más profunda con los personajes; los comentarios respecto del carácter dialógico del cine y del bagaje de lecturas que la película proyecta y presupone de su auditorio – en este caso, un consumidor transmedial que ya ha leído los libros llevados a la pantalla-, lo que, en este caso, habría tenido implicancias en la construcción de la acción narrativa de la producción audiovisual –“no pasa nada”-. Y eso: “No está bueno.”

A estos intercambios se suman otros que, por razones de extensión, no abordaremos en profundidad en este trabajo. Se trata de discusiones que, por ejemplo, revelan resistencias de los alumnos o, en algunos casos, desencanto, cuando perciben las diferencias que hay entre los *booktráilers* que la docente propone para el análisis y los libros que son promocionados por esos *booktráilers* -y que, en algunos casos, los alumnos han leído-. En estas oportunidades, la discusión gira en torno a las claras divergencias estéticas y argumentales entre los primeros y los segundos, desnudando el carácter problemático y el alcance posible de las estrategias publicitarias para captar una audiencia en las redes sociales. A estas discusiones, se les agregan otras que ponen en tensión los límites mismos de la noción de literatura: tal es el caso de los alumnos que, por un lado, le comentan a la profesora lo prolífico de la emergencia de nuevos géneros en *Wattpad* a partir de los tags que utilizan sus usuarios como metadatos asignados a las producciones en el repositorio de textos de la plataforma. Por otro, los alumnos ponen en duda la legitimidad de algunos de esos géneros de fanfiction. Sobre el cierre del proyecto uno de los grupos comenta, para dar un ejemplo, la existencia del género “Rubio romántico” y agregan, entre risas, que este género parte de la premisa de que “si no es rubio, no es amor”, impugnando así su búsqueda de impacto efectista y mercantil.

Se trata de comentarios que, en definitiva, constituyen modos de hablar sobre los consumos culturales; modos de hablar que, a diferencia de los lineamientos curriculares relevados en los diseños de Literatura de sexto año, no son convocados gracias a la “socialización” de la Literatura, entendida en términos de un trabajo docente desestabilizado, volcado a la emulación de versiones sociales de las prácticas de lectura y escritura, a la formación de ciudadanos y a la construcción de subjetividades. A partir del diseño del proyecto y de los modos en que organiza los intercambios y las discusiones, la docente busca favorecer discusiones en torno a la literatura que la reubican en su carácter explotado, interdiscursivo, y permiten negociarla en tanto producción cultural inserta en un mercado que ha

adoptado nuevos géneros, medios y modos para venderla, promocionarla y hacerla circular. A su vez, al hacer esto, la docente nos permite detectar las formas en que los alumnos dotan de sentido esas discusiones; formas que no son del orden de lo infinito, lo plural inasible o de lo puramente subjetivo, como se desprendería de las propuestas detectadas en los diseños curriculares reseñados, sino que constituyen elementos discretos y recortables en el discurso social. Son discursos que se inscriben en lo que Angenot (2010) llama la hegemonía de lo pensable y que se organizan a partir de repertorios tópicos y gramáticas de la discursivización que ordenan, en un momento histórico y en un contexto social dados, aquello que podemos narrar y argumentar; discursos que también son susceptibles de ser sistematizados en términos de preguntas, que, como en este caso, pueden ser de naturaleza polémica: ¿Qué es mejor, la película o el libro?

Esta pregunta, que a primera vista se nos ofrece casi como una obviedad por lo familiar que resulta, tiene sus implicancias, sobre todo en referencia a otra incógnita que nos formulamos antes en este trabajo; aquella sobre las diferencias en cuanto a las concepciones de lo “social”, histórico y cultural que se ponen en juego en los diseños curriculares y en el proyecto.

Por un lado, en el nivel del análisis, la pregunta que se desprende del trabajo en el aula representa el modo específico en que se concretizan y condensan discursivamente las diferencias y los cruces entre lenguajes, en el marco de una hegemonía mediático-digital crecientemente monopólica, convergente, transmedial, a la vez que cada vez más personalizada y algorítmicamente atenta a los consumos de su público; cruces entre lenguajes que resultan centrales para abordar una literatura estallada y entramada con los objetos de la cultura digital que ingresan al aula a través de las experiencias de nuestros alumnos y también de la inclusión que llevan adelante los docentes cuando incorporan prácticas sociales de referencia.

Por otro lado, el reconocimiento de esta recurrencia, detectada en los cursos observados, pero también en otros antecedentes de nuestra experiencia docente, resulta central en el nivel de la práctica. Esto se debe a que nos permite, primero, anticipar la forma discursiva en que, como parte de los intercambios y las negociaciones de sentido del aula de Literatura, pueden presentársenos las producciones y prácticas culturales que se desarrollan en medios digitales. Segundo, nos habilita a pensar nuestro trabajo con la literatura y su enseñanza desde marcos transdisciplinarios que revinculan la literatura a otros campos; campos que, vale precisar, traen algunas preguntas y problemas que son nuevos y otros que representan continuidades de aquellos abordados por los estudios literarios y por lo que

tradicionalmente se ha concebido como el contenido y los modos de leer en la disciplina Lengua y Literatura; nuevas y viejas preguntas y problemas que ponen sobre el tapete problemáticas en torno a los consumos culturales, la literatura, los géneros discursivos, los medios digitales, las redes sociales, los lectores y los espectadores transmediales, el mercado y sus estrategias de venta, los diálogos y cruces entre lenguajes, entre otros contenidos que fueron objeto de discusión en la experiencia estudiada; preguntas y problemas que son susceptibles de ser abordados, iluminados y negociados desde la especificidad de nuestros saberes como docentes de Lengua y Literatura, si nos abrimos a la densidad que los atraviesa.

Conclusión

Sobre el principio de este artículo reconocimos las demandas que afrontan los docentes del área de Lengua y Literatura para incluir las TIC como parte de sus prácticas de enseñanza y los intereses a los que esas demandas pueden responder en los casos en que son enunciadas como vía mágica y utópica de mejora de la calidad educativa. Al mismo tiempo, advertimos los enfoques que apuntan a la reconversión de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en enseñanza de la lectura y escritura a partir de una operación de socialización que resulta problemática para el trabajo docente. En el cruce de estas líneas, podemos reconocer potencialmente un problema ligado al trabajo docente: la emulación de prácticas sociales de referencia de la cultura digital como propuestas, contenidos en sí mismos y como modos de leer y escribir en la disciplina escolar.

Frente a esto, la experiencia analizada nos ofrece un caso que permite ver los alcances posibles de otros modos de conceptualizar lo social, lo histórico y lo cultural. Aquí, la apuesta por la interdiscursividad y el estallido, la reubicación de la literatura como una producción que es objeto de promoción, circulación y consumo en medios digitales y que habilita nuevos géneros y modos de difusión y, con ello, a la apertura a potenciales nuevos lectores constituye un punto de partida posible para entablar discusiones de sentido. Estas discusiones, tal como lo entendemos, no contribuyen a una la desestabilización del trabajo docente que supone emular versiones sociales de las prácticas de referencia como contenidos en sí mismos. Por el contrario, la práctica de enseñanza analizada se hace cargo de una serie de topicalidades o ejes problemáticos y polémicos vinculados a la literatura y susceptibles de anticipación y recorte sistemático, dado su carácter histórico y situado. Favorece, a su vez, una discusión en torno a esos ejes o topicalidades que los tensiona en sus implicancias discursivas y habilita espacios de intercambio que se traducen en la formulación de hipótesis, disensos y acuerdos en torno a la interdiscursividad y el estallido de lo literario en el marco de la cultura digital. En resumen, permite

negociar modos de leer y reflexionar en torno a las problemáticas y los desafíos que ofrecen los medios para la producción, circulación y el consumo de la literatura en el escenario de una cultura digital cuyo andamiaje e ingeniería algorítmica, traducida en decisiones semióticas que modelan nuestra experiencia, resulta cada vez más opaca y esquiva (Dussel, s. f.), y por tanto, nos interpela cada vez más en nuestro trabajo dentro del aula y la escuela.

Notas

[1] Entre ellos, encontramos el Postítulo en Educación y TIC, los cursos impartidos por el Portal Educ.ar y el PCI, y las diversas propuestas formativas del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, orientado específicamente a continuar la línea del PCI, en función de una profundización de los procesos de inclusión de TIC específicamente en la práctica pedagógica.

[2] Genette (1987) distingue al epitexto como un elemento paratextual que rodea al texto fuera de los límites del libro. En esta categoría se inscriben los discursos que las editoriales ponen en circulación a fin de promocionar sus ventas: afiches, reseñas en medios impresos y audiovisuales, catálogos, entre otros. Tal como lo entendemos, los booktráilers son susceptibles de enmarcarse en esta categoría que los revincula, respetando su naturaleza de objetos digitales, a un marco de referencia propio de la disciplina Literatura.

[3] A su vez, esta orientación hacia la “socialización” de las prácticas de referencia también resulta solidaria del denominado trabajo por proyectos (Colomer, 2003), con el que se articula. Si bien este último puede ser rastreado ya en los CBC de los años 90, como señala Tosi (2014), se profundiza en los diseños curriculares jurisdiccionales y los libros de texto a partir de los NAP del año 2006. Entre sus aportes suele rescatarse la posibilidad de que la lectura y escritura de los alumnos logre una trascendencia social, un destinatario reconocible (la escuela, la comunidad educativa o el barrio), como respuesta a la artificiosidad que se detectaría en las actividades destinadas a la enseñanza de la lectura y escritura en el aula.

Bibliografía

- Angenot, M. (2003). La retórica del discurso social (Traducción de la Prof. Elsa María Salas). *Langue Française*, vol. 79, pp. 24-36.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts. *Written Communication*, vol. 25, no. 2, pp. 166-195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona, España: Granica.
- Cavalló, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Taurus.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- Cuban, L. y Jandrić, P. (2015). The dubious promise of educational technologies: Historical patterns and future challenges. *E-Learning and Digital Media*, vol. 12, no. 3-4, pp. 425-439.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de Posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, no. 2, pp. 97-119. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>
- Davidenkoff, E. (2014). *Éducation: Le Tsunami numérique. Tout va changer! Etes-vous prêts?* Paris, Francia: Stock.
- Dussel, I. (s. f.). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo? En D. Pulfer, J. C. Toscano, N. Montes, & (Comps.) (Eds.), *Las tecnologías digitales en educación en Iberoamérica*. Madrid, España: Narcea.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los «nativos digitales». Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Rosario, Argentina: FLACSO/Homo Sapiens.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 22, no. 24. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Recuperado de <http://virtualeduca.org/ifdve/pdf/ines-dussel.pdf>
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Goodson, I., Knobel, M., Lankshear, C. y Mangan, M. (2002). *Cyber Spaces / Social Spaces*. New York, EE.UU.: Palgrave Macmillan.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la Cárcel*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López Corral, M. (2016). Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role-Playing Game) y las creepypastas. En S. Sawaya & C. Cuesta (Eds.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, Argentina: Edulp. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Nieto, F. (2013). *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2003-2011)* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Robin, R. (2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En M. et al. Angenot (Ed.), *Teoría literaria* (pp. 51-56). México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2001). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En *La escuela cotidiana* (pp. 198-223). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (Comp.) (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, Argentina: Edulp. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Taberner, R. (2015). El book-trailer como medio de promoción de la lectura. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *Formación literaria, hipertextos y web 2.0*. (pp. 209-233). Almería, España: Editorial Universidad de Almería.
- Tosi, C. (2014). Representaciones sobre la escritura y su enseñanza en propuestas editoriales para el secundario. Un recorrido entre 1960 y 2010. *Traslaciones*, vol. 1, no. 2, pp. 57-81.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.
- Williams, R. (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, España: Paidós.