



Cuando la experiencia educativa no fue ni exitosa, ni sencilla, ni agradable: una propuesta de articulación entre la escuela y el trabajo

Estela Gómez*

Históricamente la finalización de la escuela secundaria forma parte del ideario colectivo de nuestro país, es un bien significativo en determinados sectores de la sociedad porque, en apariencia, estaría asegurando a sus integrantes una especie de salvoconducto al progreso social, o por lo menos el arribo a una meta más o menos prometedora.

Sin embargo, quedan fuera de estas representaciones simbólicas una multitud de jóvenes y de adultos que no lograron completar esa escolaridad y cuya experiencia educativa no fue ni exitosa, ni sencilla, ni agradable. Estos sujetos, en general provenientes de sectores vulnerables, con idearios diferentes a los presupuestos por la escolarización tradicional, deben subsistir en espacios cotidianos difíciles, adversos e imprevisibles, dentro de los cuales comenzar o completar ese recorrido educativo no es fácil o posible. Desde esta perspectiva la escolarización no siempre se transforma en sinónimo de superación social. En esta realidad la escuela, sin pretenderlo (y posiblemente sin tener conciencia de ello) termina expulsando a quienes la abandonan porque la sienten extraña, lejana e insuficiente. No encontraron en ella los medios para revertir una situación de vida crítica. El conocimiento escolar dado como universal e históricamente válido pierde sentido, resulta vacío, para estas personas que transitan otros contextos no pensados curricularmente en los que esos saberes no adquieren significación porque no aseguran ni solucionan las urgencias de tipo laboral.

Tratando de revertir esta situación, críticamente observada desde el campo de la construcción, la Fundación UOCRA [1], junto a los Ministerios de Educación de varias provincias, intenta desde el año

* Profesora de Lengua y Literatura y Licenciada en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de San Martín). Trabaja en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Dictó por varios años el Curso de Articulación y el Curso Preuniversitario de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Dictó la materia Prácticas de lectura y escritura en la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para nivel primario (UNIFE). Forma parte del equipo de Didácticas Específicas de la Fundación Uocra en el área de Educación.

esdigo@gmail.com

2007 responder a esta demanda social a partir de un proyecto que conjuga los saberes de la escuela secundaria con otros de índole técnica ligados a una especialización de tipo laboral.

Sabemos que la obtención de un título oficial secundario es valorada socialmente como un bien simbólico en todos los grupos sociales pero, por otra parte, en los más desfavorecidos también se antepone la necesidad de lograr una calificación profesional porque es ella la que les permitirá ingresar o permanecer como miembros productivos y activos de la sociedad. Lo que propone el Proyecto es atender a la superación de los conocimientos generales adquiridos en la escolarización primaria, porque resultan insuficientes ante la complejidad creciente del mundo sociolaboral; ofrecer una alternativa que articule tanto la formación básica como la formación para el trabajo y que también tenga en cuenta los saberes de los alumnos para que sea realmente accesible a quienes integran los sectores sociales más postergados: trabajadores manuales, precarizados o desocupados.

Fomo parte de este Proyecto desde el año 2009 y junto a la Licenciada María Inés Oviedo somos las encargadas de construir una propuesta didáctica de Lengua y Literatura dirigida a docentes y alumnos, en la que se conjuguen las características detalladas anteriormente. Esto significó para nosotras escribir dos manuales que hablaran de lo mismo pero que se dirigieran a dos grupos de lectores diferentes: docentes por un lado, alumnos por el otro. Sentíamos que el marco general tenía que estar orientado a un alumno con una relación conflictiva con su escolaridad, posiblemente alguien tensionado en algún momento por otras necesidades no cubiertas por la escuela; también pensamos que para otras personas sería una oportunidad de encontrarse con una propuesta concretamente relacionada con su inserción en un medio laboral que se muestra esquivo con quienes no tienen una preparación específica que ofrecer.

En primer lugar, nos pareció importante situar al docente en qué significa dentro del Proyecto enseñar Lengua, específicamente en un contexto social de características vulnerables. Propusimos entonces pensarla no como una entidad abstracta a ser descripta, sino como un entramado de variedades lingüísticas que circula como saber social. Justamente la escuela es un espacio en el que todas las prestaciones son lingüísticas, pero probablemente muchas de ellas sean hechas mediante usos “no oficiales” de la lengua -ya sea porque no se han considerado históricamente pertinentes, o bien porque se manifiestan en una variedad lingüística no estándar. Como profesores suele sucedernos, sin embargo, que en menor o mayor medida olvidemos que esa lengua estándar enseñada en la escuela no es “natural”, y caigamos en lo que se denomina “prejuicio lingüístico”: los

rasgos superficiales de la lengua oral de algunos estudiantes son tomados como datos sobre la inteligencia u otros rasgos de índole moral. Fue necesario, tanto desde los Manuales específicos como en las Asistencias Técnicas Presenciales, poner en cuestión estas representaciones dicotómicas que actúan negativamente cuando entramos en contacto con un grupo, ya que estas clasificaciones pueden tener un impacto fortísimo en el desempeño final del estudiante.

En relación con esto, nos interesó plantear una serie de cuestiones desde la mirada de algunas posiciones de la sociolingüística, que les permitieran a los docentes desprenderse de esas representaciones sobre la lengua que probablemente los lleven a tomar decisiones didácticas que no coadyuvan a la apropiación del estándar: que no hay una sola manera de hablar y escribir, porque todas las variedades permiten decir el mundo y decirse a sí mismo, no hay razón para considerar “con lenguaje pobre” a alguien que no posea “por cuna” una familiarización con la lengua estándar. Cada variedad lingüística que ingresa al aula representa una cultura, una cosmovisión, una forma de situarse y de significar el mundo; por lo tanto, cuando un sujeto habla determinada variedad no sólo “dice”, sino que “se dice”: habla de su lugar de pertenencia social, de su inscripción cultural, de su mundo afectivo (Bixio, 2007).

Esta situación de valoración extrema de una lengua extraña (la estándar) en las instituciones educativas, pero que es prioritaria por determinaciones de clase o necesidad de inserción laboral, enfrentada con la cotidiana, la “de uso” de ciertos grupos -que suelen ser los más vulnerados socialmente- tiende a originar situaciones más próximas al rechazo de lo que la educación escolar ofrece, que situaciones de acomodamiento a esa otra lengua entendida como “natural”. La lengua que se habla en la escuela se transforma en un código que se percibe como ajeno porque simboliza modos de ver la realidad que no son propios, significa usos del lenguaje que tienen que ver con representaciones funcionales a la clase que domina el mercado laboral y prioriza, desde las palabras, subjetividades que pertenecen a otros. Desconocer esto implicaría la negación del sujeto hablante de dicha variedad, sería cerrar nuevamente el círculo de la exclusión social que desde la propuesta queremos combatir.

En relación a este punto, estábamos instalando un doble desafío: replantear qué concepción de sujeto “educable” sostenemos y qué representación sobre la lengua está actuando en nuestras intervenciones pedagógicas: no se trata de “no enseñar, no corregir, aprobar aunque no sepa nada”,

sino de interrogar y poner en cuestión nuestros prejuicios para lograr prácticas inclusivas que permitan la paulatina apropiación del estándar.

Nuestra intención fue correr al docente del lugar del desaliento y de la clásica queja del déficit, para que en su práctica la lengua estándar se construya como aquella capaz de ubicarnos, a todos, en un contexto específico, sin que esto se convierta en el descrédito de esas otras formas de hablar que aparecen en el aula y que son marcas de identidad de sus hablantes. En el material de trabajo de los alumnos incluimos ejercicios en procura de la apropiación de la lengua estándar que implican a la vez una ejercitación de las temáticas vistas en la formación laboral. La siguiente consigna forma parte del Manual de 2do. Año y se relaciona con la lectura del sainete *El conventillo de la Paloma*:

Los inmigrantes reflejados ficcionalmente en el fragmento leído, no la pasaron muy bien en su arribo a nuestro país. Los que se quedaron en Buenos Aires vivían apiñados en los conventillos y no sólo compartían allí sus penas y sus esperanzas; también tenían que turnarse para utilizar el único baño y la única cocina. Los conventillos eran antiguas casonas adaptadas, sin planos ni proyectos de obra, para albergar a las miles de personas que llegaban al puerto semanalmente. También sirvieron para lucrar con la necesidad de quienes desconocían prácticamente todo en Buenos Aires, inclusive el idioma.

Este tipo de viviendas son todo un desafío para un profesional de la construcción (además de un presupuesto interesante). Elaboren un proyecto de remodelación de un conventillo. Imaginen qué mejoras harían relacionadas con electricidad, cañerías, pisos, red de gas y cloacas. Incluyan un listado en el que figuren los probables materiales a utilizar.

Esta consigna pone en juego un conocimiento específico, propio de la formación, como por ejemplo la electricidad; es un acercamiento a una lengua normalizada y en principio “ajena”, subordinado a un objetivo muy concreto que tiene que ver con la apropiación de saberes y destrezas que incorporan un capital dentro del mercado de trabajo.

En segundo término, y en sintonía con lo anterior, nos posicionamos en el Proyecto totalmente convencidas de que estos jóvenes y adultos vienen sosteniendo una gran variedad de aprendizajes que les han permitido, en cada caso, mantener a sus familias, adquirir algún oficio, acceder a un puesto laboral, o subsistir cuando les falta el trabajo. Es posible que muchos de estos aprendizajes se hayan dado fuera del sistema educativo, pasando a formar parte de un bagaje de saberes, creencias, representaciones, que están enraizados en la propia identidad de los sujetos y constituyen un saber cultural. Ello les permite defender sus intereses y expresar voluntades cuando logran organizarse, por lo que han participado y participan en diversas esferas de uso de la lengua, poseen saberes

sociales que las involucran, conocen y manejan distintos géneros discursivos. En este sentido nos interesa remarcar que es importante que los adultos en situación escolar puedan sentirse parte del entramado social, incorporando en su aprendizaje las prácticas lingüísticas que los sostienen cotidianamente fuera de la escuela.

En la organización de los materiales de la propuesta elegimos como teoría vertebradora la de Mijail Bajtín, ya que consideramos que tomar en cuenta las esferas de uso de la lengua y los géneros discursivos que les son propios, y que los alumnos pueden conocer, nos permitiría articular con nuevos géneros a partir de los cuales ofrecerles saberes de distintas disciplinas, especialmente relacionados con las áreas de Formación General y de Formación Profesional.

En relación con la práctica concreta, propusimos que las clases se estructuraran como espacios de lectura y escritura, y que a partir de ellas se propiciara una reflexión metalingüística. Esto permitiría *in situ* la emergencia de diversidad de formas de intervención didáctica. Entre otros motivos, consideramos ventajosa esa posibilidad porque muchos alumnos no tienen, dentro de sus círculos sociales, personas que puedan actuar como guías en tareas extra-escolares.

Hicimos notar a los docentes que analizar los géneros discursivos no excluye hablar de gramática o normativa, pero en esta modalidad de aprendizaje estas categorías están puestas al servicio de la recuperación del sentido del enunciado, y que dejábamos de lado la descripción gramatical *a priori*, porque considerábamos que no habilita ningún tipo de apropiación de saberes significativos que colaboren con la comprensión de un texto.

Con respecto a la escritura, propiciamos las consignas de “invención”, es decir, aquellas que ofrecen restricciones retóricas, pero que al mismo tiempo otorgan un marco a las prácticas de escritura, en la que el devenido escritor puede posicionar su voz y construir sus enunciados. Para la realización de las propuestas que aparecen en los manuales, los alumnos ponen en juego sus propios saberes acerca de la utilización de la lengua en situación de escritura. Deben definir elecciones de tipo retórico, hallar el estilo, es decir, se constituyen como usufructuarios de un saber que van a comenzar a utilizar a medida que intentan resolver el problema que la consigna plantea. Se produce un proceso en el que los alumnos no sólo perciben un uso particular de la lengua, sino que además se plantean qué cuestiones tendrán que afinar para llegar a una determinada forma de escritura particularizada por la consigna. De esta manera, la enseñanza de la lengua va adquiriendo su

verdadera dimensión, porque se traduce en una elaboración productiva vinculada a las experiencias de los jóvenes y adultos en las áreas de formación profesional: se enfrentan a decisiones no sólo de tipo retórico, ponen en juego los conocimientos que han ido aprehendiendo no simplemente en relación con la lengua, ya que éstos se superponen o agregan a los relacionados con el ámbito de la construcción.

En cuanto a la lectura, propusimos una práctica colectiva en el aula que conlleve al debate y al intercambio de interpretaciones. Quisimos resignificar el acto de leer, oponiéndonos a ciertas prácticas que lo conciben como la decodificación y la extracción de una “verdad” única e inapelable, “escondida en el texto” como un “tesoro”. Propiciamos el taller de lectura de textos literarios no sólo para el “disfrute”, sino también para dar lugar a la discusión de enunciados, a la interrogación de las formas de construcción de los diversos recursos retóricos que la literatura puede presentar. Sostenemos, en los capítulos relacionados con Literatura de los materiales didácticos en cuestión, que la narrativa se basa en la traducción de los conflictos humanos que de alguna manera ya están presentes en las representaciones de los lectores. Nos referimos a sucesos de un mundo real pero que se los presenta alejados de lo cotidiano, logrando así que el lector genere sus propias producciones de significado, establezca su sentido del relato.

Los textos incluidos en los módulos destinados a los alumnos no pretenden atender sólo a cuestiones estructurales o concernientes al correcto uso gramatical. En estos manuales aparecen diversos géneros como noticias, notas de opinión, fragmentos de cuentos, entrevistas, anécdotas, que instalan diversas miradas sobre la realidad. Las propuestas de lectura permiten indagar reflexivamente sus temáticas; habilitan otros interrogantes que disparan otras respuestas finales o provisorias, preguntas que instalan nuevas inquietudes impulsadas por el deseo de conocer más acerca de diversos temas, un posible camino de lectura que seguramente irá abriéndose en las diversas significaciones que los alumnos hagan interpelando directamente sus experiencias sociales y culturales. Las propuestas didácticas de los manuales presentan enunciados que ya han sido leídos, dichos o escuchados en algún lado, alguna vez. Y si no son éstos, otros parecidos, ya que participamos de una cultura en la que los saberes de amplia circulación social se aprenden muy pronto, al mismo tiempo en que vamos haciéndonos de la lengua y los intercambios sociales que necesitamos para vivir comunitariamente. Esto quiere decir, por ejemplo, que los alumnos aprendieron a participar de un diálogo mucho antes de que en una clase de lengua les enseñen los intercambios que se producen en una conversación, o reconocen un poema por el tipo de palabras que lo componen aunque no

hayan escrito ninguno. A modo de ejemplo: la siguiente consigna tiene como objetivo ficcionalizar situaciones cotidianas recurriendo a los verosímiles propios de la ciencia ficción (un tema específico ya trabajado en literatura); supone recurrir a lo visto, dicho u oído en algunas prácticas sociales comunes a todos, pero desde una mirada futurista que incluya posibles cambios promovidos desde la ciencia y la técnica.

Posiblemente después de leer las profecías que sobre los seres humanos realizan no sólo la literatura sino también el mundo científico, sentirán alguna inquietud por nuestros parientes del futuro: qué problemas deberán enfrentar, qué miedos poblarán sus sueños, qué conservarán de sus ancestros, cuáles serán sus esperanzas; en definitiva cómo vivirán sus vidas.

Describan una posible escena cotidiana que podría formar parte de un cuento de ciencia ficción. Lógicamente muchos elementos que hoy forman parte de nuestra vida de todos los días, tomarán otra forma y también otro nombre, a inventar entonces. Les damos una ayuda:

- *Una cena familiar.*
- *Un viaje en colectivo*
- *Una partido de fútbol*
- *Un recital de música popular.*

Una consigna bien diferente, pero sustentada en los mismos presupuestos que venimos explicando, aparece incluida en el Manual de 3er. año, más específicamente en el capítulo destinado a la argumentación. Después de leer y analizar diversos géneros que incluyen la estructura argumentativa, proponemos esta actividad:

Como miembro de una organización sindical tenés que concurrir a una reunión de paritarias con al menos dos requerimientos concretos relacionados con las necesidades de tu gremio (seguridad en obra, jubilación anticipada en caso de accidentes graves, cobertura de salud reforzada en obras de gran envergadura u otras que se te ocurran). Escribí esas exigencias y luego argumentá los motivos del pedido.

Luego, en conjunto, analicen qué tipo de enunciados utilizaron cuando debatieron qué pedir en las paritarias y de qué manera formularon luego esos pedidos. ¿Qué ocurrió? ¿Se transcribieron las mismas palabras que aparecieron al pensar el texto?

Esta manera de organizar las prácticas obliga a repensar quiénes son y qué hacen nuestros alumnos cuando leen. En las capacitaciones presenciales que realizamos en las instituciones incluidas en este Proyecto, les decimos a los docentes que seguramente se van a encontrar con sujetos que portan una historia de rechazos sostenidos hacia la lectura en general y de la literatura en particular. Jóvenes y adultos en cuya memoria escolar el discurso literario lleva inscripto un valor estilístico y normativo relacionado con abordajes que tendían a la descripción y prescindían de cualquier interpretación que se alejara de aquella postulada como correcta desde el modelo institucional, o a

comentarios de lecturas que pedían resumir el argumento como control de cumplimiento. Reflexionamos con ellos, sostenemos que ahora se trata de pensar en la literatura como en una práctica que enfrenta a un sujeto que lee con su representación del mundo, un género que busca modos de interpelar y mediar los saberes de los lectores que remiten a lo específicamente literario a la vez que producen conocimientos nuevos; una práctica organizada con y por los sujetos desde sus propios modos de leer no institucionalizados.

Tanto en el Manual como en los encuentros presenciales, nos esforzamos por señalar que históricamente los saberes académicos y los saberes del trabajo manual aparecen opuestos y enfrentados, y que esta situación se relaciona estrechamente con la división social del trabajo, con el lugar que ocupan en esa división las familias y que dicha ubicación condiciona el desarrollo de formas de apropiación del conocimiento diferenciales. Lo anterior, forma parte de las tesis más divulgadas de Bernstein (1989) y, siguiendo con él, afirmamos que los discursos del sistema escolar desconocen el “código restringido” propio de los trabajadores manuales y de los sectores más vulnerables de la sociedad, ya que dan por supuesto que quienes llegan a ella lo harán con las formas de un código más “elaborado”. No se trata para el autor de que un código es “mejor” que otro sino que son distintos, no obstante, y este es el nudo del problema, sus valoraciones socioeducativas también son diferentes y en este caso sí determinantes. Como señala Beatriz Bixio (2007), el fracaso escolar se distribuye socialmente y siempre toca a los mismos: a los sectores menos favorecidos de la sociedad.

Es por eso que pretendemos desde este nuevo Proyecto un currículo integrado (la articulación de los saberes de formación profesional con los saberes propios de la formación general de la escuela secundaria) que coloque a los hijos de las familias más desfavorecidas en iguales condiciones. Diversas formas de habla y, por lo tanto, de apropiación de los conocimientos, pueden ser validadas - puestas en valor- dentro del aula, propiciando así que los jóvenes o adultos estudiantes puedan *decir su verdad* para su comunidad, a la vez que incorporar a sus usos lingüísticos la lengua estándar y sus códigos, y con ello poder *decirla* también al resto de la sociedad.

Dentro de esta propuesta específica, quisimos replantear los modos en que llevamos adelante nuestras prácticas docentes, que también se constituyen como prácticas sociales protagonizadas diariamente por maestros y alumnos, fundamentales en cualquier sociedad, e imprescindibles en aquellas que presentan significativas marcas de exclusión, marginalidad. Como cuestionamos en la fundamentación del Proyecto, se suelen crear programas de estudio “carentes de sentido para los

estudiantes por la escasa conexión con sus necesidades reales, con sus posibilidades de obtener conocimiento, con sus habilidades, con los procedimientos que podrían facilitar la eficacia en el trabajo y su participación como ciudadanos en la vida social”. Construir para ellos nuevos enfoques es entonces absolutamente necesario para no quedarnos en una permanente queja en la que nos posicionamos como los dueños del conocimiento, el único y legítimo que en realidad, en lugar de incorporar jóvenes y adultos necesitados de escolarización, los expulsa. Todos perdemos, afuera y adentro de la escuela, la situación de exclusión es la misma para todos: si no hay alumnos no hay docentes.

Lo que la propuesta propone es entablar un diálogo entre los contenidos curriculares de Lengua y Literatura y aquellos válidos para una formación profesional específica referida en este caso a la construcción, recuperando los saberes socialmente válidos que todos los jóvenes y adultos poseen y que hasta ahora han operado como excluyentes del sistema escolar, condenándolos a un posible fracaso social.

Nos parece que la propuesta excede la búsqueda del Proyecto. En general, los docentes tenemos que reconocer que determinadas miradas sobre el aula y, lo que específicamente nos interesa, las formas que la enseñanza de la lengua y la literatura han tomado dentro de ella, no nos deja conformes. No aparecen esos “sujetos críticos y reflexivos sobre el mundo y de ellos mismos” que tantas estrategias y recetas desplegadas en libros de textos y capacitaciones prometen construir. Pensemos, algo sucede. Es posible que cuando planificamos, cuando elegimos qué enseñar o cómo hacerlo, tengamos en mente a otros alumnos cultural e históricamente diferentes a esos otros “reales” que llegan a la escuela. Raramente en nuestra didáctica están presentes sus vidas y sus destinos; en otras palabras, los contenidos que seleccionamos ¿se articulan con su pasado, su presente y su futuro en el que conseguir un trabajo, decidir cómo continuar su vida después de la escuela, acompañar el crecimiento de un hijo, elegir quién decidirá por él en el Congreso, serán algunas de las críticas situaciones en que el uso de la lengua será imprescindible? ¿Aparecen en nuestros ejercicios todos los saberes que seguramente han construido a lo largo de su recorrido de vida y en el que con toda seguridad de alguna manera han leído infinidad de enunciados?

Esta modalidad está pensando en unos profesores y una escuela que no representan al sector “inteligente” y por lo tanto prestigioso, que impone su valoración social sobre el qué y cómo leer a los otros sectores considerados “deficientes”. Estamos proponiendo un docente mediador que abra

y conecte los sentidos de lo leído y escrito para habilitar a los alumnos otras lecturas posibles, otras interpretaciones. Es decir, trabajar con un concepto más amplio que contemple la pluralidad de voces, el respeto por las capacidades que todos tienen por igual y que son demostrables en contextos distintos y pueden ser trasladadas a otras situaciones. Tomar en cuenta esas destrezas ayuda al fortalecimiento de la autoconfianza que muchas veces ha sido destruida en los adultos que llegan a creer que ya han perdido la posibilidad de aprender.

En este Proyecto de Terminalidad Secundaria apuntamos a que el alumno llegue a ser un negociador en la elaboración de su conocimiento, expresando y participando su cultura con aquellos que comparten su sentido de pertenencia a un espacio (el barrio, la escuela, la fábrica). Se entiende que enseñar literatura es, además, convertir a la cultura en objeto de enseñanza. Aprender en estas circunstancias, es decir, comprender las cosas para uno mismo, ayudará a la comprensión de la idea que tenemos sobre nosotros y del rol que estamos cumpliendo todos, alumnos y docentes.

Notas

[1] La Fundación UOCRA para la educación de los trabajadores constructores es una ONG que pertenece a la Red Social UOCRA. Lleva más de 15 años desarrollando diversas actividades con el objetivo de promover y brindar una educación que mejore la calidad de vida de los trabajadores de la construcción. Con la misión de dotar a los trabajadores constructores con los conocimientos y habilidades que el sector les requiere en un contexto de constante modernización tecnológica, la Fundación UOCRA desarrolla distintas líneas de formación, asesoramiento, investigación y también confecciona los contenidos pedagógicos de la formación que brinda.

<http://www.fundacion.uocra.org>

Bibliografía

Bajtín, Mijaíl (1982): "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal* México, Siglo XXI.

Bernstein, Basil (1989): *Clases, Código y Control*. Vol. 1. Madrid, Akal Universitaria.

Bixio, Beatriz (2007): "Condiciones de posibilidad de una práctica". Conferencia Plenaria. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de lengua y Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. Buenos Aires, El Hacedor.

Bruner, Jerome (2003): *La fábrica de historias*, México, Fondo de Cultura Económica.

Edwards Derek y Mercer Ncil (1988): *El conocimiento compartido*, Buenos Aires, Paidós.

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos*. Buenos Aires, Libros del Zorzal

Stubbs, Michael (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá, Kapelusz.