

Trabajo de investigación.

"Competencias": análisis de un programa ¿obsoleto?.

Fernando Agustín Urrutia.

Cita:

Fernando Agustín Urrutia (2021). "*Competencias*": análisis de un programa ¿obsoleto?. Trabajo de investigación.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/fernando.agustin.urrutia/15>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ph2p/7YN>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

COMPETENCIAS: ANÁLISIS DE UN PROGRAMA ¿OBSOLETO?

Fernando Agustín Urrutia

Universidad Nacional de La Plata

Universidad Nacional de Moreno

Urrutiafernando4994@gmail.com

0009-0000-6564-7196

RESUMEN

Este trabajo examina la implementación del concepto de competencia en los programas educativos de Argentina y América Latina durante la década de 1990. Durante este período, hubo un cambio significativo en la orientación educativa, impulsado en gran medida por las reformas estructurales y las tendencias globales en la educación. En Argentina y varios países latinoamericanos, la adopción de este enfoque se centró en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral y social, más allá de la simple acumulación de conocimientos. Las competencias se definieron como conjuntos de habilidades, conocimientos y actitudes que permitirían a los individuos enfrentar situaciones del mundo real. El objetivo era promover una educación más relevante y orientada al contexto, con un enfoque en habilidades prácticas. Sin embargo, esto generó debates sobre la posible superficialidad de los contenidos y la falta de énfasis en la formación integral. Además, la implementación de este concepto enfrentó desafíos en términos de formación docente y evaluación efectiva de las competencias. Aunque en el fondo buscaba una educación más relevante y orientada al mundo real, el programa también disparó interrogantes sobre la profundidad de la formación y la preparación de los estudiantes para un contexto cambiante.

PALABRAS CLAVE

Competencias – Década del 90 – Reforma – Programa educativo - Crisis

El 9 de noviembre de 1989, el mundo fue testigo tanto del “fin” como del inicio de la Historia: mientras los espectadores veían atónitos en sus televisores la transmisión de la caída del Muro de Berlín, que simbolizaba tanto el colapso y la caída del bloque soviético (y, con ello, el fin de la Guerra Fría) como el triunfo del bloque occidental capitalista liderado por Estados Unidos, comenzaba entre las sombras el diseño de un nuevo sistema geopolítico cuyos lineamientos básicos eran el fortalecimiento del sistema de producción capitalista a lo ancho y largo del globo, y la construcción de un sistema de poder unipolar que garantizaba el dominio absoluto de los Estados Unidos y los países de la OTAN. Con la caída de la URSS, los organismos internacionales que habían sido creados tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de ordenar económicamente a los países capitalistas occidentales frente al comunismo, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, lejos de retirarse, vieron fortalecida

su influencia en todas las latitudes del mapa al ser utilizados como los paladines del neoliberalismo y la globalización, política dirigida por los países centrales, y cuyas bases se establecieron en el llamado Consenso de Washington, redactado, acaso casualmente, en 1989. Comenzaba así la última década del siglo XX, una década que estaría marcada por el poder de los Estados Unidos, los conflictos en Medio Oriente, políticas de ajuste, privatizaciones, flexibilización laboral, la reconfiguración y desplazamiento de los estados nacionales, la entrada definitiva a la posmodernidad, la sociedad líquida, y la lógica de mercado como principal paradigma de significación de la vida humana. En este contexto, no es de extrañar que los países de América Latina y los del llamado “tercer mundo” se hayan visto obligados a acatar las nuevas reglas de juego internacional. Las políticas que debieron implementar no se limitaron únicamente al ámbito económico, sino que también se dirigieron a la seguridad social, la salud y, por supuesto, a la educación. De hecho, los programas educativos y los enfoques didácticos mutaron sus discursos hacia una concepción de la educación que, en el fondo, intentaba satisfacer las demandas del mercado. Así, proliferaron en el discurso pedagógico términos pertenecientes a la teoría económica, tales como eficiencia, capital (humano, cultural, etc.), desempeño, producción y, sobre todo, competencia. En este sentido, el investigador mexicano Ángel Díaz-Barriga, en su ensayo “Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo”, afirma que “La incorporación del término competencias en la educación ha tenido un efecto global, de tal suerte que reformas educativas y modelos internacionales de evaluación lo han asumido como la nueva estrategia para mejorar la educación.” (2014: 9). Según el diccionario de la Real Academia Española, competencia es la pericia, la aptitud o la idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Dentro del debate pedagógico, esta concepción favorece el abandono del enciclopedismo en favor del desempeño o la formación práctica del sujeto, es decir, que se valora la conducta observable del mismo, vinculada a la formación del individuo no como ciudadano sino como capital humano, como objeto cuantificable. De este modo, el término competencias en educación aparece rodeado de otros elementos como “indicadores de desempeño y estándares educativos”, a la vez que se da lugar a “un discurso técnico de la evaluación del aprendizaje a través del cual se pretende determinar el grado del logro de lo aprendido y las cualificaciones de los criterios establecidos para medir un desempeño específico” (Díaz-Barriga, 2014: 9). Este enfoque tecnocrático de la educación presenta una clara tendencia hacia la homogeneización: las competencias, como eje teórico, reviven paradigmas obsoletos como el conductismo, el eficientismo y la visión ideológica de los poderes

económicos y los sectores conservadores de la sociedad. De este modo, el debate educativo “ha pasado de la formación a la producción en serie, del sujeto de la educación a forjar actores cuyos desempeños estén prescritos, sean comparables y puedan ser en todo momento objeto de medición de resultados” (Díaz-Barriga, 2014: 10). El pasaje de la “formación” del sujeto a la “producción” o, si se quiere, “desarrollo” del sujeto es una prueba visible del cambio de paradigma que se ha impuesto en los debates pedagógicos a partir, sobre todo, de la última década del siglo XX, cuando “La educación dejó de ser un acto de formación para convertirse en una inversión económica que debe mostrar con claridad determinados resultados.” (Díaz-Barriga, 2014: 12). Así, pasar de la formación del sujeto al desarrollo del mismo (de sus competencias individuales), según afirma Sandra Sawaya en su ensayo “Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano”, demanda a los profesores

un nuevo desafío: la formación del alumno como individuo en su “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer”. “Sujetos del saber”, en los cuales el conocimiento es un medio y no más un fin de la educación (Mello, 2004: 152), el propio concepto de formación es puesto en discusión y reformulación. Según esta concepción, el profesor debe ser capaz de desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes compatibles con la flexibilización del mercado de trabajo, con las demandas de la sociedad en las que las personas puedan almacenar y procesar rápidamente las informaciones, que sepan explicarlas de modo creativo, analizando los casos, resolviendo problemas, trabajando en grupos, sabiendo escuchar y expresar pensamientos. (Sawaya, 2016: 9)

De este modo, para trasladar el enfoque de las competencias a una dimensión práctica, se debería reinventar la escuela, el rol del docente, los programas pedagógicos y de contenido en su totalidad. Se debería implementar, en fin, una serie de reformas educativas que son apoyadas por sectores conservadores y liberales, y promovidas, fundamentalmente, por los organismos internacionales:

Mientras que la perspectiva política refleja la aspiración de los sectores más conservadores de la sociedad por reconocer un modelo dominante de educación, un modelo de hombre-máquina cuyos desempeños pueden ser juzgados en una visión costo/beneficio; los alumnos se convierten en capital humano, concepto sobre el que el Banco Mundial y la OCDE tienen una amplia coincidencia, un capital al que

la educación o quizá el entrenamiento, le incorpora un valor agregado que se puede medir en desempeños. (Díaz-Barriga, 2014:9)

Esta conversión de los alumnos en “capital humano” cuantificable, así como el giro epistemológico de la pedagogía hacia las directrices socioeconómicas exigidas por los organismos internacionales (en sintonía con la nueva organización geopolítica post guerra fría cuya base es la globalización, liderada por EE.UU) fue promulgado con fuerza en América Latina y en los países en vías de desarrollo:

Hace más de dos décadas que las políticas educacionales en América Latina buscan promover cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con miras a constituir, en los alumnos, competencias cognitivas, sociales y afectivas que les permitan ingresar en un mercado de trabajo cada vez más competitivo. Las propuestas han tenido como objetivo crear un nuevo modelo de organización escolar y contenido curricular, que transforme los conocimientos y las informaciones en medios y no más en fines, lo que ha conducido a propuestas educacionales que, en vez de enfatizar la enseñanza en sus contenidos, pasaron a tener como foco la promoción de la *capacidad de aprender* de los alumnos. (Sawaya, 2010: 1)

Esa “capacidad de aprender” que se debería estimular mediante estas políticas se dirige especialmente hacia los sectores populares y de bajos recursos. En el caso de la Lengua y la Literatura, se alienta el aprendizaje de la escritura y la lectura en función social, es decir, el uso práctico, el aspecto funcional de la escritura y la lectura, lo que tiene inmediata relación con la aplicación de las mismas a las demandas del nuevo mercado laboral. Así lo explica Sandra Sawaya cuando analiza el uso e impacto de estas políticas en Brasil:

A partir de la nueva Ley [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], las nuevas configuraciones en el terreno de la educación, están marcadas por reformas y propuestas que reflejan las políticas internacionales. Entre ellas, se destacan aquellas elaboradas por el Banco Mundial, dirigidas a ajustes estructurales en los gastos educativos, en las concepciones que deben direccionar la educación básica en sus acciones y metas, como la disminución del papel del Estado, la concesión de mayor autonomía a las instituciones de enseñanza y la flexibilización del sistema de enseñanza (Fonseca, 1998). El énfasis está puesto en el nivel básico, en los países pobres y en desarrollo, y tiene como meta direccionar la enseñanza para la

adquisición de competencias y habilidades para que los alumnos sepan hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura. El aprendizaje de los usos sociales de la escritura se torna una de las estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo. (Sawaya, 2016: 10)

Si no hubiéramos explicitado que la autora se refería a las políticas aplicadas en nuestro país vecino, no hubiésemos notado la diferencia con el caso argentino, puesto que las políticas y reformas neoliberales en materia de educación fueron también promulgadas en nuestro país en la década del noventa a través de la Ley Federal de Educación, la cual implantó en nuestro sistema educativo el nuevo discurso pedagógico de la globalización y de las políticas de shock, tal como lo explica Carolina Cuesta en su artículo “Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística”:

La Ley Federal de Educación promulgada en Argentina en 1993 fue un caso testigo de la reacomodación casi completa del sistema en virtud de las directivas de los organismos internacionales (BID y UNESCO), no solamente pedagógicas, avaladas en los argumentos de la educación de calidad en tiempos de mundialización, globalización, y además, en términos del traccionamiento hacia los cambios en materia de políticas económicas, ya lo sabemos, concentradas en la reducción del gasto público de la mano del FMI (Cuesta, 2014: 6)

De esta forma, en los documentos oficiales que derivaron de aquella ley, podemos rastrear y detectar el nuevo paradigma tecnocrático que se intentaba establecer en los debates educativos y en la labor docente, y analizar tanto sus raíces ideológicas como sus limitaciones didácticas. Para tal fin, nos valdremos del diseño curricular emitido por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1995, titulado *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*, y en él nos centraremos en los lineamientos diseñados para la disciplina Lengua y Literatura.

En primer lugar, la resolución que da vida al documento aclara que en él “se acordaron las Competencias Básicas para el Sistema Educativo en sus niveles Inicial, Primario y Medio” (CBC, 1995: 12). Dichas competencias básicas se acordaron para todo el diseño curricular, que incluye las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Formación Ciudadana, etc. Las competencias a desarrollar en cada

rama se explicitan en las llamadas expectativas de logro¹, las cuales “expresan las competencias que se espera que logren los alumnos y las alumnas al finalizar la Educación General Básica” (CBC, 1995: 19). En cuanto a la Lengua y la Literatura, se espera que los alumnos reciban “una educación lingüística en un sentido amplio, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual, a su vez, incluye la enseñanza de la lengua.” (CBC, 1995: 26) Ese “sentido amplio” se observa, por ejemplo, en las “Expectativas de logro” del bloque de Lengua :

Expectativas de logros del bloque 1 de Lengua al finalizar la EGB: Manifestar competencia en la selección de recursos estratégicos, tanto lingüísticos como gestuales, adecuados a contextos comunicativos orales, y, en el dominio de diversos registros lingüísticos, **especialmente el de la lengua estándar**; deberán ser además, transmisores y recreadores de la tradición oral, respetuosos de las **variedades regionales**, sociales y generacionales, y usuarios gozosos del idioma, que exploren sus posibilidades en el ámbito de la oralidad. (CBC, 1995: 30, subrayado nuestro)

Nótese la contradicción que emerge dentro de ese párrafo: si el objetivo principal es el estudio de la lengua estándar (que es la que premia el mercado de trabajo), entonces las variedades regionales o populares de la lengua se verían, por deducción, relegadas. Sin embargo, las buenas intenciones del nuevo enfoque se recalcan una y otra vez a lo largo del texto:

Si bien todas las personas hablan una lengua por estar inmersas en una sociedad hablante, **no todas tienen el mismo grado de dominio** de vocablos, estructuras y estrategias para comunicarse eficazmente en distintas situaciones y con distintos interlocutores, mediante la adecuada selección entre las múltiples posibilidades que el sistema ofrece. Estas **diferencias en cuanto al dominio lingüístico**, en cuanto a la **competencia comunicativa** y en cuanto al **uso estratégico del lenguaje**, frecuentemente se relacionan con necesidades de una mayor democratización social y cultural. La figura del analfabeto en una sociedad letrada y la del ser humano que no es dueño de su propia palabra constituyen un extremo de marginación social.

¹ Expectativas, vale aclarar, es la palabra que usan los mercados para especular respecto a la oferta y demanda –el precio a futuro- de un activo.

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable (CBC, 1995: 25, los resaltados son nuestros)

Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua –en nuestro caso, el español como lengua nacional– no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y ***valoración de la diversidad*** y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades. ***La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva*** en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua. (CBC, 1995: 27, los resaltados son nuestros)

La contradicción y la falta de solidez es evidente: afirmar que no todas las personas poseen el mismo grado de “dominio lingüístico” no solo devela que, en el fondo, lo que se evalúa como correcto es la lengua estándar, homogénea, sino que también se considera la existencia de déficits lingüísticos o cognitivos en ciertos sectores de la población, que no lograrían desarrollar, por el ambiente en que viven, la correcta competencia lingüística, lo cual está en sintonía con las teorías psicogenéticas sobre la adquisición de la lengua, de larga tradición en América Latina. No obstante, en su estudio sobre el impacto de las reformas educativas neoliberales en Brasil, titulado “Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares”, Sandra Sawaya refuta esta visión:

Algunos estudios lingüísticos, hace décadas, han cuestionado las afirmaciones de que puedan existir grupos humanos que poseen déficit, o atrasos lingüísticos consecuencia de la ausencia de determinadas situaciones y comportamientos verbales. Ni tampoco se puede afirmar que haya una relación determinista entre competencia lingüística y desarrollo del pensamiento. (2010: 3)

No debería extrañar, entonces, que los programas educativos basados en el desarrollo de las competencias hayan fracasado rotundamente a la hora de aplicarlos en las aulas. A pesar de sus buenas intenciones, la tensión que existe entre el dominio lingüístico de la lengua estándar y el respeto a la diversidad lingüística hace implosión en el cotidiano escolar, caracterizado fundamentalmente por la heterogeneidad y el estrecho vínculo de cada institución con las particularidades de la comunidad en que se inscribe. En este sentido, las competencias, que fueron un intento tanto de transformación de los procesos de enseñanza como de reproducción ideológica, impactaron con la resistencia de la cultura popular y local:

Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. En cambio, hay reproducciones locales de la memoria histórica nacional o de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva. (Rockwel, 2009: 34)

El desconocimiento del cotidiano escolar, de la cultura escolar en general, y de las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas en las aulas, hicieron de las competencias un proyecto que profundizó el fracaso escolar en los países de América Latina. A pesar de las buenas intenciones, la tendencia a la homogeneización que las subyace al enfoque de las competencias entra en conflicto con el hecho de la enseñanza u el aprendizaje de la lectura y la escritura (y las demás disciplinas)

se da en una institución social dotada de una cultura propia donde se desarrollan relaciones, acciones sociales y concepciones que definen de determinados modos el trabajo de formación de los alumnos que tiene lugar en ella. De ahí que la superación de los problemas escolares necesita partir del conocimiento de las propias instituciones y sus prácticas para poder modificarlos. (Sawaya, 2010: 7)

Pero esto no es el único inconveniente que presentan las reformas educativas neoliberales, ya que, dado su enfoque tecnocrático, no ofrecen un método didáctico concreto, no especifican al docente qué estrategia adoptar para los alumnos logren, por ejemplo,

- Ser buenos lectores que disfruten cotidianamente de la lectura, que se apropien de contenidos culturalmente valiosos a partir del acto de leer, que interactúen

críticamente con gran variedad de textos pertenecientes a distintos discursos sociales y conformen su propio gusto y sensibilidad.

- Ser competentes y entusiastas escritores, que valoren y disfruten creativamente de la escritura como forma de comunicación social y de expresión personal, y que puedan producir escritos coherentes, bien conectados, con precisión y variedad léxica, adecuados a una situación comunicativa determinada, correctos ortográficamente y gramaticalmente, con letra legible y bien diagramados en el espacio de la página. (CBC, 1995: 33)

Así, las reformas por competencias generan un nuevo conflicto intelectual, que es el de cómo traducirlas “a una perspectiva pedagógico-didáctica que permita con claridad la orientación de la formulación de planes y programas de estudios, así como el trabajo en el aula.” (Díaz-Barriga, 2014: 18) Por lo tanto, las competencias solo contribuyen a ensanchar aún más la distancia entre los diseños curriculares y los métodos y contenidos que efectivamente los docentes aplican en las aulas. Y a pesar de que existe el supuesto de que estas perspectivas han caducado con la derogación de las leyes que las promulgaron, su impacto ha sido tal que aún hoy, bajo la Ley Nacional de Educación aprobada en 2004, no hemos podido resolver la tensión que produce el no haber diseñado una didáctica, una orientación disciplinar clara que indique cómo abordar la diversidad, la multiculturalidad y la diversidad lingüística:

mientras se propugna la diversidad cultural y lingüística y se disponen alegremente conceptos tan ajenos y desestabilizadores para maestros y profesores encargados día a día de la enseñanza de la lengua, como las variedades de una lengua, algunos de sus efectos son contrarios a “aquellas buenas intenciones” de las políticas educativas neoliberales, a saber, se trata de la convalidación de una mirada deficitaria sobre esas variedades. En este sentido, [...] las resistencias por parte de los docentes a las reformas también están ligadas a que ellas no operan a un nivel metodológico, o no orientan acerca de cómo sus nuevos contenidos se inscribirán en las lógicas y rutinas escolares. Justamente, creo que en este marco se debe entender a la diversidad lingüística convertida en fundamento curricular y nueva prerrogativa para la ya no enseñanza de la lengua, como señalé antes, sino la persistencia en una enseñanza de “competencia, capacidades y saberes”, promoción de “situaciones de lectura y escritura” que pretende el “respeto a la diversidad lingüística” (Cuesta, 2014: 6)

Aún con la promulgación de la Ley Nacional de Educación, que derogó la polémica Ley Federal de Educación, las competencias están lejos de erradicarse del imaginario de las teorías pedagógicas y de los diseños curriculares, ya que, como señala Carolina Cuesta, el énfasis en la diversidad lingüística que promueven las nuevas reformas arrastra consigo también el pecado de no lograr una sistematización didáctica que facilite al docente su aplicación en las aulas, puesto que no dejan de ser “nuevos constructos de objetos y contenido escolares más que complejos para ser renegociados en la disciplina escolar y en las realizaciones cotidianas del trabajo docente” (Cuesta, 2014: 6) Así, ante la falta de métodos concretos, el docente acaba por no cumplir con los nuevos mandatos curriculares, siendo su labor en las aulas contraproducente a las reformas de una y otra época, y a los intereses que, en el fondo, representan:

Así, los mismos organismos internacionales y los Estados han construido una disyuntiva que se les vuelve a modo de boomerang como uno de los grandes obstáculos para sus intereses más o menos conservadores y neoliberales, más o menos populares y progresistas. Todas sus prerrogativas para, en definitiva, racionalizar y optimizar en términos económicos el sistema educativo chocan con sus mismos argumentos para pensar aquél ciudadano “global”, “competitivo” (reforma del '93), “diverso” en términos culturales y lingüísticos (reforma del 2006), pero en ambos casos, detentador de unos saberes científicos “de calidad”, que también pretenden como producto final del servicio educativo. (Cuesta, 2014: 6)

Por lo tanto, y a modo de conclusión, podemos afirmar que las secuelas de las reformas estructurales llevadas a cabo en la década del noventa han dejado hondísimas huellas en la educación latinoamericana en general, y en la argentina en particular. El desafío que tenemos por delante es debatir cómo logramos una síntesis entre la necesaria la formación del ciudadano propiamente dicho y los vínculos entre escuela y mercado laboral sin recurrir a teorías ni enciclopedistas ni eficientistas. En el ámbito de la lengua y la literatura, la lengua estándar sigue siendo un conocimiento que la escuela debe proporcionar, pero en sintonía con los otros saberes y lenguas extraescolares que inevitablemente se cruzan en cada una de las aulas. Acabar con la idea (propensa a prejuicios) de que unos son más competentes lingüísticamente que otros es una ardua batalla que los docentes debemos dar mediante la revalorización del lenguaje popular y su correcto aprovechamiento dentro de las aulas con el fin de enriquecer a, y no contrastar con, los saberes que la formación ciudadana requiere.

BIBLIOGRAFÍA:

Contenidos Básicos Comunes (1995). Área Lengua, Tercer Ciclo (CBC). Diseño curricular nacional (Ley Federal de Educación, 1993). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

Cuesta, Carolina (2014). "Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística". Revista Pilquen. Año XVI, nro. 11, pp. 1-9.

Díaz Barriga, Ángel (2014). "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". Propuesta Educativa. Número 42, Año 23, Nov., Vol2, pp. 9 – 27.

Rockwell, Elsie (2009). "La relevancia de la etnografía". La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.

Sawaya, Sandra M. (2016). "Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano". Sawaya, S. y Cuesta, C. [comps.]. Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata, EDULP, pp. 12-27.

Sawaya, Sandra M. (2010). "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares". Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares. Buenos Aires, UNSAM EDITA, pp. 29-43.