

## OIR O LEER: EL PODER Y LAS ESCENAS DE LECTURA\*

Héctor Rubén Cucuzza\*\*

**RESUMEN** – El trabajo forma parte del proyecto HISTELEA (Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador) y propone una historia social de la lectura y escritura como campo de estudio interdisciplinario que supere la mirada diacrónica de la didáctica. Invita a combinar la historia de la escritura y su tecnología con la historia de la lectura y sus variaciones desde la oralidad residual de la lectura colectiva en alta voz del catecismo en las aulas conventuales, hasta la *ruminatio* que preanunciaba la lectura silenciosa individual moderna. La escuela fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo de la *producción masiva de lectores* al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del Siglo XIX, y siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el discurso del método como integrante del discurso pedagógico naciente, y con ello, la aparición de la escena de lectura escolar.

**PALABRAS-CLAVE** – oír, leer y poder.

**ABSTRACT** – This paper is included in HISTELEA (Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina: del Catón catequístico al ordenador) which proposes a social history of reading and teaching ways of teaching as a interdisciplinary field of study that goes beyond the diachronic analysis coming from a didactic landscape. I propose to combine the technological history of writing with history of reading forms to analyze the changes of residual orality from collective reading in high voice of catechism in conventual spaces to *ruminatio*, that preannounced individual and silent forms of reading in modernity. School was erected as the principal space for the *production of massive readers*, when euro-occidental national educational systems were founded at the end of XIX century. Ages of social practices of reading of writing were condensed in school textbooks, the method of teaching how to read and write became part of general paedagogical method and, between all these process, it appears the scene of school reading.

**KEY WORDS** – listen, read and power.

Las reflexiones teóricas que se realizan en el marco del proyecto HISTELEA – *Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador*, se encaminan a construir como campo de estudio interdis-

\* El siguiente trabajo reproduce con algunas variantes una presentación realizada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, mayo de 1998.

\*\* Decano del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján de la República Argentina, donde además se desempeña como profesor de Historia Social de la Educación I y II. Es Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

ciplinario una historia social de la lectura y escritura que supere la mirada diacrónica de la didáctica, u otras miradas escolarizantes que reducen dichas *prácticas sociales* a meras *prácticas escolares*.<sup>1</sup>

En esa dirección, hemos realizado aquí, una revisita a *Educación y lucha de clases* de Aníbal Ponce, clásico exponente de la historia de la educación construida desde los postulados del marxismo de los '30 en Argentina.

Oscilando en su viraje ideológico desde sus posiciones liberales, positivistas, sarmientinas que heredara de José Ingenieros, registraba precozmente Aníbal Ponce las diferencias en los usos sociales de la lectura:

“No se decía en la Edad Media estudiar un curso de Moral [...] sino leer un libro de Moral. En vez de seguir un curso se decía siempre oír un libro (*audire, legere librum*)...” (cursiva del autor; Ponce, 1974, p. 381).

Ponce engarza el párrafo anterior, en el capítulo V, La Educación del hombre burgués, para señalar los cambios que comenzarían a introducirse en las prácticas de lectura y los relaciona con los cambios que el ascenso de la burguesía venía provocando en la Europa occidental, a fines de la Edad Media:

“Ese interés por la vida terrenal de los negocios, por la investigación y la razón; ese cuidado en *asimilar las enseñanzas en vez de recibirlas*, adquieren su verdadero alcance innovador en cuanto los comparamos con las *tradiciones dominantes en la enseñanza feudal*” (Ponce, *ibid.*; subrayado nuestro).

De otra manera, se contraponen “asimilar” como *forma activa* con “recibir” como *forma pasiva*, ligando la segunda escena de lectura coral colectiva con “lo medieval feudal” e insinuando la escena de lectura individual silenciosa con “lo burgués y moderno”.

El marxista argentino intuía la relación entre lectura, educación y poder, del mismo modo en que denunciaba la relación entre escritura, educación y poder en su carta al Ministro Jorge de la Torre, en ocasión de su cesantía como profesor: citando a Erasmo se autoafirmaba entre los “aturdidos” capaces de *scribere in eos qui possunt proscribere*.<sup>2</sup>

Sin embargo, distanciándonos de Ponce, acerca de la relación entre lectura, educación y poder, señalamos que los cambios en las prácticas sociales de lectura comenzaron mucho antes del comienzo de la “modernidad”, de la aparición de la imprenta y del ascenso de las burguesías euro-occidentales.

---

1 Vale aquí reiterar una muestra que matiza nuestras afirmaciones sobre la mirada de los didáctas, si es que se puede encerrar a Berta Braslavsky en esa mirada. Y aquí no sólo utilizaremos su ponencia en el Congreso Internacional de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, julio de 1997, Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina. Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930, sino una invitación a la relectura historizante de La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, 1962, Buenos Aires, Kapelusz.

2 La frase se encuentra en una nota dirigida al Ministro de Justicia e Instrucción Pública Jorge de la Torre incluida en el diario de sesiones de la Cámara de Diputados en ocasión de un debate parlamentario producido por la cesantía de Aníbal Ponce como docente en el Instituto Nacional del Profesorado. En la misma sesión se debate sobre la expulsión de la “subversiva” alumna Berta Perelstein (más tarde Berta Perelstein de Braslavsky), referente obligado en Argentina y consultora de la UNESCO para los problemas de la enseñanza de la lectoescritura. Es obvio decir que aquí sólo registramos la casualidad. Véase Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 1936, tomo 4, p. 817-923.

Tan sólo hemos aprovechado hasta aquí las reflexiones poncianas sobre escribir y leer para introducir nuestro trabajo sobre el control de las prácticas de la lectura para postular que:

1) *los usos sociales y las prácticas de la lectura, determinaron en un primer momento, los usos sociales y las prácticas de escritura.*

2) *los usos sociales y las prácticas de escritura pasaron, en un segundo momento, a determinar los usos sociales y las prácticas de lectura.*

Con lo que, el poder/control de la ortodoxia se expresó de manera dominante y en primer lugar, sobre las prácticas sociales de lectura antes que en las prácticas sociales de escritura, en el largo período que transcurre entre las primeras marcas como registro de la propiedad hasta la escrituración alfabética del poder en el Mediterráneo mundo clásico.

Mientras que, el poder/control de la ortodoxia de la modernidad se trasladó hacia las prácticas sociales de la palabra tipográfica impresa, en un largo, larguísimo período de transición, en que la escrituración del poder transcurrió con-viviendo, bajo diversas formas, con las diversas persistencias de la oralidad cotidiana no alfabetizada, hasta nuestros días.

Aquí es necesario señalar que, el moderno concepto único de lectoescritura “esconde”, de alguna manera, las relaciones de subordinación que se establecieron históricamente entre los dos términos que lo componen.

Siguiendo a Emilia Ferreiro, cuando señala que hay varias historias que se superponen pero que no deben confundirse, diremos que:

1) la historia del alfabeto no es lo mismo que la historia de los objetos portadores de escrituras y de sus significados sociales (monumentos públicos, tabletas de arcilla cocida, rollos de papiro o pergamino, códices, libros, etc.);

2) la historia de los tipos de soportes materiales sobre los cuales se escribió y la historia de los instrumentos de escritura es totalmente distinta de la historia de los textos que fueron escritos (registros, cartas, genealogías, contratos, oráculos, decretos y leyes, obras religiosas, científicas o didácticas, épica y poesía);

3) *la historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos;*

4) la historia de los libros que atribuimos, con razón, a un mismo autor no debe confundirse con la historia de la idea de autor, que es una idea muy moderna;

5) la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria pero diferente de la historia de las ideas sociales acerca del acceso a “lo letrado” (Ferreiro, 1996, p. 24; destacado propio).

Es frecuente relacionar la escritura con el poder.<sup>3</sup> No así, la lectura. Peter Burke cuenta que en la Inglaterra del siglo XVIII, por ejemplo, leer la Ley de Revueltas a los miembros de un grupo a los que las autoridades consideraban revoltosos constituía un ejercicio de poder en el sentido de que (de conformidad con las

---

3 Véase la lapidaria conclusión de Lévi-Strauss, en el capítulo “Lección de escritura” de su texto clásico, *Tristes trópicos*: “Si mi hipótesis es exacta, hay que admitir que la función primaria de la comunicación escrita es la de facilitar la esclavitud” (Levi-Strauss, 1976, p. 296).

disposiciones de esa ley) el acto de tal lectura hacía a los miembros del grupo susceptibles de ejecución si no se dispersaban al cabo de una hora (Burke, 1996, p. 38).

Asimila el caso a la lectura del *Requerimiento*, documento atribuido a J. de López Palacios Rubios, que autorizaba el empleo de la fuerza contra los indígenas de América, luego de realizar una lectura que “notificaba” desde la creación del mundo, la delegación divina del poder en la tierra al Papa, los justos títulos que éste a su vez delegara en los reyes de España, para terminar en la comunicación del poder que legitimaba al conquistador. Señalaba en el cierre:

“Por ende, como mejor puedo vos ruego y requiero que entendáis bien esto que os he dicho, y tomeis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconocáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al rey y a la Reyna nuestros señores, en su lugar, como a superiores e señores y reyes destas islas y Tierra Firme, por virtud de la dicha donación, y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos vos declaren y prediquen lo susodicho” (Sabsay, 1967, p. 45).

Finalmente, en caso de incumplimiento o resistencia, el conquistador anunciaba que “con la ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros y vos haré guerra por todas las partes y manera que yo pudiere [...] y tomaré vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haré esclavos y como tales los venderé y dispondré dellos como Su Alteza mandare” (*ibid.*).<sup>4</sup>

La escena de lectura que expresaba las relaciones de poder y subordinación se reforzaba en la escrituración del acto: “y de como os lo digo y requiero pido al presente escribano que me lo de por testimonio y sinado y a los presentes ruego que dello sean testigo” (*ibid.*).

Intentamos completar el reclamo de Peter Burke, realizado a los historiadores sociales del lenguaje (*sic*), sobre que una de las “tareas inmediatas” que tienen frente a sí, es descubrir *quién, en un determinado lugar y tiempo, empleaba el medio de la escritura para comunicarse con quién y sobre qué* (Burke, 1996, p. 32); para agregar la tarea “inmediata” complementaria e inversa: *quiénes, cómo, cuándo, dónde y para qué, leían o escuchaban leer la comunicación* (destacado propio).

En esta dirección de analizar conjuntamente ambas prácticas sociales, e insinuando la determinación de la una sobre la otra, señalaba Raymond Williams que la literatura oral de las sociedades que no conocían la escritura, o la conocían sólo de forma marginal, fue, a través de muchas y complejas etapas, transferida a esta nueva técnica material y adicionalmente desarrollada gracias a ella (Williams, 1982, p. 88), para proponer un intento de periodización:

“La escritura pasó de ser 1) una función de apoyo y registro, en las cuales la tradición y la composición oral eran todavía predominantes, pasando por 2) una etapa en la que a esta función se añadió la composición escrita para su interpretación oral y 3) una etapa posterior en la que la composición era adicionalmente escrita sólo para ser leída, hasta 4) la etapa

---

4 Véase en PUIGGROS, Adriana (1996) “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.) *Historia de la Educación en debate* (Buenos Aires: Miño y Dávila), una propuesta de análisis del *Requerimiento* como la escena fundante de la pedagogía latinoamericana.

más reciente y conocida en la que la mayor parte o virtualmente todas las composiciones eran escritas para ser leídas en silencio, y la escritura, por esta razón, se generalizó finalmente como 'literatura'." (Williams, 1982, p. 88).

De aquí sale que, en distintos períodos, "unos" leen mientras que "otros" sólo escuchan, hasta que en la lectura silenciosa ambas prácticas sociales confluyen en la cabeza de un sólo individuo; y, regresando a las hipótesis anteriores, *la lectura silenciosa sería el punto de inflexión en que las prácticas sociales de escritura pasaron a determinar las prácticas sociales de lectura*.

Nuestra propuesta teórica invita a combinar la historia de la escritura y su tecnología con la historia de la lectura y sus variaciones desde la oralidad residual de la lectura colectiva en alta voz del catecismo en las aulas conventuales, hasta la *ruminatio* que preanunciaba la lectura silenciosa individual. De otro modo, del texto para "oir" y memorizar en los "claustros", al texto para "ver" y discutir en los "clubes" ilustrados (Cucuzza, 1996b).

Definiremos la *escena de lectura* como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Para describir los componentes de la escena tendremos en cuenta los siguientes ítems: 1) Los actores; 2) Las finalidades; 3) Los espacios; 4) Los tiempos; 5) Los soportes materiales o la tecnología de la palabra.

Detengámonos aquí en lo que se refiere a los actores que participan en una escena de lectura, y recuperando las diferenciaciones que habíamos tomado de Emilia Ferreiro, véase cómo se expresaba la diferenciación en las prácticas sociales de lectura y escritura como una separación tajante de roles que situaban a los actores en relaciones asimétricas de poder entre el escribir/leer/oir:

"Por ejemplo, la tradición medieval oponía el *lector* que comenta un discurso ya establecido y el *actor* que produce el discurso nuevo. Esta distinción es equivalente, en la división del trabajo intelectual, de lo que es la distinción entre el profeta y el sacerdote en la división del trabajo religioso: el profeta es un *actor* que es hijo de sus obras, que no tiene otra legitimidad, otra *autorictas*, que su persona (su carisma) y su práctica de *actor*, que es por lo tanto el *actor* de su *autorictas*; por el contrario, el sacerdote es un lector, tiene una legitimidad que le es delegada por el cuerpo de *lectores*, por la Iglesia, y que está fundada en último análisis sobre la *autorictas* del *actor* original, al que los *lectores* parecen por lo menos referirse" (Bourdieu, 1996, p. 115-116; destacado del autor).

Desde estas reflexiones pasaremos a analizar en forma comparativa dos escenas de lectura aproximadamente coetáneas pero radicalmente diferentes y aún opuestas en cuanto a sus finalidades y consecuencias, apoyándonos en las prescripciones de la Regla benedictina y en las Confesiones de San Agustín.

## 1 – San Benito de Nursia y la lectura colectiva

Citamos en extenso para observar la práctica social de lectura que prescribía la *Regla* en el capítulo xxxviii, *El lector de la semana*, normatizando y acotando los componentes de la escena.

Tiempo, espacio y actores son determinados, fijados en sus roles con total claridad:

“En la mesa de los hermanos no debe faltar la lectura. Pero no debe leer allí el que de buenas a primeras toma el libro, sino que el lector de toda la semana há de comenzar su oficio el domingo. Después de la misa y comunión, el que entre en función pida a todos que oren por él para que Dios aparte de él el espíritu de vanidad.”

La lectura entendida como volver a poner en sonidos el verbo divino en el espacio del oratorio se refuerza con la cita de los salmos:

“Y digan todos tres veces en el oratorio este verso que comenzará el lector: *Señor ábreme los labios y mi boca anunciará tus alabanzas* (Sl 50, 17). Reciba luego la bendición y comience su oficio de lector.”

La escucha supone la no interrupción del texto concebido como cerrado no colocado para su cuestionamiento y sólo sometido a la posibilidad de refuerzo por parte del superior.

“Guárdese sumo silencio de modo que no se oiga en la mesa ni la susurro ni la voz de nadie, sino la del lector.

Sírvanse los hermanos unos a otros, de modo que los que comen y beban tengan lo necesario y no les haga falta pedir nada; pero si necesitan algo, pídanlo llamando con un sonido más bien que con la voz. Y nadie se atreva allí a preguntar algo sobre la lectura o sobre cualquier cosa, para que no haya ocasión de hablar, a no ser que el superior quiera decir algo brevemente para edificación.”

El carácter sagrado de la lectura como parte de la liturgia se completa con la observación del ayuno por parte del oficiante.

“El hermano lector de la semana tomará un poco de vino con agua antes de comenzar a leer a causa de la Santa Comunión, y para que no le resulte penoso soportar el ayuno.

Luego tomará su alimento con los semaneros de cocina y los servidores.

No lean ni canten todos los hermanos por orden sino los que edifiquen a los oyentes” (Benito de Nursia, 1972, p. 73-74).

## **2 – San Agustín y el registro de la lectura silenciosa**

Volvamos a citar en función de la comparación, el documento clásico de San Agustín donde la lectura silenciosa se registra por primera vez. En las *Confesiones*, se refiere a la descripción de una observación realizada sobre San Ambrosio en el acto de leer:

“Cuando leía sus ojos recorrían las páginas y su corazón entendía su mensaje, pero su voz y su lengua quedaban quietas. A menudo me hacía yo presente donde él leía, pues el acceso a él no estaba vedado ni era costumbre avisarle la llegada de los visitantes.”

Todavía más, Ambrosio está leyendo en un espacio no dedicado especialmente para las prácticas colectivas de lectura tales como las que especifica, por ejemplo, la orden de San Benito de Nursia.

“Yo permanecía largo rato sentado y en silencio; pues, ¿quién se atrevería a interrumpir la lectura de un hombre tan ocupado para echarle encima un peso más? Y después me retiraba, pensando que para él era precioso ese tiempo dedicado al cultivo de su espíritu lejos del barullo de los negocios ajenos, y que no le gustaría ser distraído de su lectura a otras cosas.”

Por último, agreguemos a la noción de espacio la noción de tiempo para caracterizar la nueva práctica:

“Y acaso también para evitar el apuro de tener que explicar a algún oyente atento y suspenso, si leía en alta voz, algún punto especialmente oscuro, teniendo así que discutir sobre cuestiones difíciles; con eso restaría tiempo al examen de las cuestiones que quería estudiar” (Agustín, 1995, p. 203).

Podríamos llegar a señalar que, cuando Walter Ong caracteriza a la escritura como una práctica solipsista, en realidad debería decirse que la lectura y escritura silenciosa son prácticas sociales solipsistas. San Ambrosio no sólo lee “para sí”, al no leer para los demás, en la visión de San Agustín, agrega una ventaja a la nueva práctica de lectura: evita la interrupción.

## Conclusiones

La visita a la Edad Media fue realizada en función de comprender la propuesta de la modernidad de que a todos se debe enseñar a escribir y leer, habiendo variado las *condiciones sociales de producción de lectores*, en términos de Bourdieu, pueden darse las *condiciones escolares de su producción*.

La escuela fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la *producción masiva de lectores* al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del siglo XIX, y siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el discurso del método como integrante del discurso pedagógico naciente colocado al servicio del objetivo, y con ellos, la aparición de la *escena de lectura escolar*.

Regresemos ahora al título del presente trabajo: ¿oír o leer? expresamente planteado en términos antinómicos como posibles ejercicios históricos del poder, para señalar que la escritura estuvo asociada al poder desde los momentos originarios de la marca contable de la relación biunívoca: una piedra una oveja.<sup>5</sup>

La marca de la escritura no sólo supone a su productor, sino y especialmente, a su lector, para comenzar a pensar en cuáles condiciones sociales se produce la marca, quiénes la producen, sobre cuáles soportes, para qué usos del poder, y simultáneamente pensar quiénes pueden *leer* la marca o a quiénes sólo les está permitido *oír* su lectura.

Y pensando ahora, ya no en términos de sucesión diacrónica de fases, sino en la persistencia de fases “anteriores” en fases “superiores”, sería posible pensar una concreta cultura histórica o actual, como una hetegónea combinación de prácticas sociales de escritura y de lectura.

Aplicando el criterio de relevancia, en momentos de reforma de la estructura del sistema educativo argentino, la definición de los contenidos básicos comunes de la escolaridad obligatoria, en especial la lectoescritura, reclama el aporte de la historia social de la educación.

---

5 “El empleo de la escritura con fines desinteresados para obtener de ella satisfacciones intelectuales y estéticas es un resultado secundario, y más aún cuando no se reduce a un medio para reforzar, justificar el otro” (Levi-Strauss, 1976, p. 296).

Señala Berta Braslavsky, en uno de sus recientes trabajos, recuperando a Anne Marie Chartier y Jean Hebrard (1994):

“El acontecimiento sin igual de la alfabetización de masas se produce muy tardíamente, en notable disconformidad con la “era de la escritura” [...] La enorme evolución desde el pedernal al papel como soporte, desde la cuña y la pluma de ganso a la imprenta [...] desde la escritura continua a la separación de palabras y a la formalización ortográfica [...] no tuvo su equivalente en la evolución de la pedagogía de la lengua escrita. A pesar de algunos ensayos aislados de Comenio, comienzos del siglo XIX se enseñaba [a leer y escribir] como lo hacían los griegos hace 25 siglos [...]” (Braslavsky, 1996).

Las propuestas teóricas que venimos analizando se podrían resumir en la tentativa de explicar el párrafo anterior en el nudo de confluencia entre modos y medios de transmisión de saberes que se produce a fines del siglo XIX con la constitución de los sistemas educativos nacionales y su masificación, crisis y cuestionamiento en el siglo XX.

El señalamiento de la asincronía entre la invención de la escritura y el surgimiento del discurso pedagógico sobre los métodos de enseñanza de la (ahora sí) lectoescritura, asincronía que Berta Braslavsky mide en siglos, podría comenzar a explicarse en los términos de Bourdieu, cuando plantea:

“Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee (y se ve enseguida que una de esas condiciones es la *scholé*, el ocio en su forma escolar, es decir el tiempo de leer, el tiempo de aprender a leer) y también sobre las condiciones sociales de producción de *lectores*. Una de las ilusiones del *lector* es la que consiste en olvidar sus propias condiciones de producción, en universalizar inconscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura” (Bourdieu, 1996, p. 116; destacado del autor).

Para cerrar diremos que la preocupación por el campo de estudio no es azarosa ni arbitraria: históricamente la misión de la escuela (de primeras letras, elemental, primaria, etc.) ha sido la alfabetización y la enseñanza del cálculo, en el nivel de las adquisiciones instrumentales básicas, sumando a ello, religión, moral y urbanidad, o algunas nociones elementales de historia y geografía nacionales, según las épocas.

Desde nuestras propuestas no resultaría difícil construir una historia social de la lectura y escritura concebida como el relato de la constitución de la primera barrera de las diversas formas del monopolio del saber.

A fines del siglo, puesto en colores de denuncia, surge un mapa irregular y segmentado de la distribución de la riqueza que reproduce el mapa de la exclusión del acceso de los sectores populares a la lectoescritura comprensiva, sea desde el papel o desde la palabra biteada de los ordenadores.

Quizá nuestro trabajo sirva para reclamar que, si la escuela surgió asociada con la escritura, si se construyó construyendo la modernidad en sus tiempos de oro de alianza con la imprenta; debatida, cuestionada y en crisis en los electrónicos tiempos del fin del milenio, se ha convertido en un refugio posible de promoción y difusión de la lectoescritura hacia los sectores históricamente marginados del saber/leer/poder.

## Bibliografía citada

- BENITO DE NURSIA. *La Santa Regla*. Buenos Aires: Paulinas, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, 1996.
- BRASLAVSKY, Berta P. *Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer? (desde 1810 hasta 1930)*. Ponencia en el Congreso Internacional de Educación, Departamento de Educación, Buenos Aires, UBA, 1996. (mimeo).
- BURKE, Peter. *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- CUCUZZA, Héctor Rubén. "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación". En: CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996a.
- . "Ruptura hegemónica ruptura pedagógica: catecismos o 'Contrato Social' durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires (1810)". En: *IX Coloquio de Historia de la Educación*. Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, España: Ediciones Osuna, 1996b.
- CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- FERREIRO, Emilia. "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". En: *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, año 17, n. 4, 1996.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Buenos Aires: Eudeba, 1976.
- ONG, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE, 1987.
- PONCE, Anibal. *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Cartago, 1974.
- PUIGGROS, Adriana. "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana". En: CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.). *op. cit.*, 1996.
- SABSAY, F. *Historia económica y social argentina*. Buenos Aires: Omeba, 1967, t. 1.
- SAN AGUSTIN. *Las confesiones*. Bogotá: Talleres San Pablo, 1995.
- SAN BENITO DE NURSIA. *La Santa Regla*. Buenos Aires: Paulinas, 1984.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós, 1982.